

Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores

Maria Rosa Cândido António Cardoso



Instituto Superior de Educação e Ciências
2011

Instituto Superior de Educação e Ciências

**Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino
Básico:
Perspectivas dos Professores**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em
Necessidades Educativas Especiais – Área de especialização em Cognição
e Motricidade

Autora: Maria Rosa Cândido António Cardoso

Orientador: Prof. Doutor Nuno Amado

Lisboa

2011

Agradecimentos

A Deus, que me permitiu mais esta conquista.

À minha filha, ao meu marido e à minha mãe, de uma forma muito especial, por todo o apoio incondicional, compreensão e incentivo.

Ao Doutor Nuno Amado, pela orientação e apoio na realização deste estudo.

Ao Doutor Marco Ferreira, pelo apoio e orientação nas aulas de seminário.

A todos os colegas que contribuíram para a elaboração deste estudo, sem os quais não seria possível realizá-lo.

Às minhas amigas que, de alguma forma, me ajudaram na elaboração deste estudo e me incentivaram a continuar.

Ao meu melhor amigo, com quem tive o privilégio de conviver, ao longo de 16 anos.

Resumo

Compreendendo a inclusão como um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e capacidade dos agentes envolvidos no processo, o presente trabalho de pesquisa qualitativa teve como objectivo contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as percepções e atitudes de alguns professores dos três ciclos do Ensino Básico face à educação inclusiva, a leccionar em salas de aula do ensino regular, de um Agrupamento de Escolas do concelho da Moita, e dar a conhecer a forma como se está a processar a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas desse Agrupamento. Participaram da pesquisa doze professores que tinham alunos com NEE nas turmas que leccionavam. Utilizámos a entrevista semi-estruturada individual, com questões abertas, para recolha da informação, que foi examinada mediante análise de conteúdo e organizada em categorias e sub-categorias, criadas *à posteriori*, a partir do conceito de inclusão. Os resultados obtidos mostraram que os professores têm a percepção do que é uma escola inclusiva e que, na generalidade, manifestam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, embora apresentem muitas reservas quanto à implementação da inclusão. Essas reservas são mais influenciadas pela falta de recursos humanos e materiais, do que por factores relacionados com os próprios professores, nomeadamente, atitudes e práticas inclusivas e a necessidade de formação específica na área das NEE. Os professores consideram que as escolas ainda não estão preparadas para a concretização da filosofia inclusiva.

Palavras-chave - Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Escola Inclusiva; Atitudes dos Professores.

Abstract

Understanding inclusion as a complex social phenomenon, which depends mainly on planning and on the capacity of those involved in the process, this qualitative research work aimed to help clarify and enrich the knowledge of the perceptions and attitudes of some teachers, regarding inclusive education, of the three cycles Basic Education teaching in classrooms of regular schools, in a Cluster of Schools of Moita, and to disclose how the process of inclusion of pupils with special educational needs (SEN) is taking place. Study participants were twelve teachers who had students with SEN in their classrooms. We used individual semi-structured interviews with open questions, for collecting the information, which was examined through content analysis and organized into categories and sub-categories, created a posteriori, from the concept of inclusion. The results showed that teachers are aware of what constitutes an inclusive school, although they show some reservations to the inclusion process. Such reservations are more influenced by the lack of human and material resources, than by factors related to the teachers, in particular, attitudes and inclusive practices and the need for specific training in the area of disability. Teachers find that schools are still not prepared for the implementation of inclusive philosophy.

Keywords - Special Educational Needs, Inclusion, Inclusive school, attitudes of teachers.

Índice

Introdução	8
 CAPÍTULO I – Abordagem Teórica	 11
1. O Caminho para a Inclusão	11
1.1. Da Segregação à Integração	11
1.2. Da Integração à Inclusão	13
1.2.1. Abordagem ao Conceito de Inclusão	17
1.2.2. Abordagem ao Conceito de Necessidades Educativas Especiais	18
1.3. A Escola Inclusiva	20
1.4. Estratégias para uma Educação Inclusiva	24
1.4.1. O Papel do Professor	25
1.4.2. O Envolvimento Familiar	29
1.4.3. A Comunidade Educativa	30
1.4.4. O Meio Envolvente	31
1.5. Argumentos Críticos à Inclusão	32
1.5.1. Argumentos Favoráveis	32
1.5.2. Argumentos Desfavoráveis	35
2. As Atitudes	37
2.1. Abordagem ao Conceito de Atitudes	37
2.2. Mudança de Atitudes	42
2.3. Medição de Atitudes	42
2.4. Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE	43
2.5. Revisão de alguns Estudos sobre as Atitudes dos Professores em relação à Integração e Inclusão	47
 CAPÍTULO II – Abordagem Empírica	 52
1. Contextualização do Estudo	52
1.1. Introdução	52
1.2. Problemática	53

1.3. Objectivos	54
2. Metodologia	54
2.1. Definição do Contexto	55
2.2. Caracterização da Amostra	58
2.3. Instrumentos	60
2.4. Procedimentos	61
2.5. Recolha e Tratamento dos Dados	62
3. Apresentação e Discussão dos Resultados	63
3.1. Discussão das Perspectivas dos Professores	108
Considerações Finais	115
Bibliografia	118
Anexos	131
Anexo A – Guião de Entrevista	132
Anexo B – Pedido de Autorização à Direcção do Agrupamento	137
Anexo C – Termo de Consentimento dos Participantes no Estudo	138
Anexo D – Categorias e Sub-categorias	139
Anexo D1 – Escola Inclusiva	142
Anexo D2 – Práticas Inclusivas	152
Anexo D3 – Metodologias de Ensino	153
Anexo D4 – Trabalho em Equipa	156
Anexo D5 – Condições e Infra-estruturas das Escolas	159
Anexo D6 – Recursos Materiais e Humanos	160
Anexo D7 – Dimensão das Turmas	162
Anexo D8 – Necessidades mais Prementes para Melhorar a Inclusão dos Alunos com NEE na Escola	164
Anexo D9 – Organização Educativa da Escola	165
Anexo D10 – Organização e Funcionamento da Direcção em relação à Inclusão	167
Anexo D11 – Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE	168
Anexo D12 – Preparação dos Professores para Trabalhar com os Alunos com NEE	171
Anexo D13 – Experiência Profissional com Alunos com NEE	173

Anexo D14 – Percurso Profissional	175
Anexo D15 – Relacionamento entre Alunos	177
Anexo D16 – Relacionamento entre Professores e Encarregados de Educação dos Alunos com NEE	179
Anexo D17 – Pessoal não Docente	181

Índice de Quadros

Quadro 1 – Componentes Essenciais para a Implementação de Escolas Inclusivas	24
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Da Integração à Inclusão	16
Tabela 2 – Diferenças entre Integração e Inclusão	17
Tabela 3 – Caracterização Pessoal dos Professores Participantes no Estudo	59
Tabela 4 – Caracterização Profissional dos Professores Participantes no Estudo	59

Índice de Figuras

Figura 1 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais	20
Figura 2 – Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), adaptado por Teresa Grego	32

Introdução

Em Portugal, tal como noutros países, o atendimento educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, reflectindo os diversos contextos culturais e políticos de cada época.

Durante séculos praticaram-se modelos segregadores de cariz assistencial e proteccionista.

A partir dos anos 70 verificaram-se mudanças significativas, que deram origem a práticas educativas mais humanistas e inclusivas. Estas mudanças estão relacionadas com uma nova forma de encarar a deficiência, já que se começou a olhar o indivíduo com deficiência como um cidadão de pleno direito, assim como também se começou a olhar a criança sob uma nova perspectiva, na qual ela se encontra em constante interacção com o meio envolvente.

Consequentemente, a intervenção educativa dos alunos com problemas começa a ser entendida como um conjunto de necessidades específicas de educação, cuja identificação e intervenção deve acontecer o mais precocemente possível, baseando-se a avaliação nas competências e potencialidades do aluno, em oposição aos aspectos clínicos.

A valorização do papel desempenhado pelo meio no desenvolvimento da criança, foi determinante para que surgissem novas práticas e fossem tomadas novas atitudes relativamente à educação dos alunos com deficiência, o que se veio também a repercutir na educação dos alunos sem problemas. Assim, ao falarmos de alunos com NEE, deixamos de falar no sentido de uma necessidade específica que se pode atribuir exclusivamente ao aluno, mas também às interacções desta com o meio ambiente.

Tudo isto veio alterar as recomendações educacionais que, para além de outros aspectos, preconiza que a educação dos alunos com NEE deve realizar-se num ambiente o menos restritivo possível (Declaração de Salamanca, 1994).

Contudo, sabemos que não basta colocar um aluno com NEE numa sala do ensino regular, sobretudo se ele tiver uma problemática grave, para se poder afirmar que ele está incluído. Ele só estará de facto, se tiver condições físicas e humanas, se existir empenho e disponibilidade por parte dos agentes educativos, se lhe forem criadas oportunidades para interagir com os seus pares sem problemas, partilhando os mesmos espaços e proporcionando-lhe estímulos que facilitem o seu processo de

ensino/aprendizagem. Por conseguinte, incluir alunos com NEE requer uma intervenção educativa que possibilite o seu progresso na escola, o que, dependendo da problemática, implica alterações a nível do currículo, das estratégias e dos recursos, que, por vezes, não são fáceis de concretizar se a sala de aula continuar tradicional.

Desta forma, compete à escola inclusiva criar as condições e proporcionar os meios adequados, para que todas as crianças se possam desenvolver o mais harmoniosamente possível, independentemente das suas necessidades específicas.

Trabalhando na área da educação especial, acompanhamos de perto as barreiras e os obstáculos que, na prática, alguns alunos e as suas famílias são obrigados a enfrentar, na luta de dois aspectos essenciais: o máximo de autonomia e o máximo de qualidade de vida.

Por conseguinte, consideramos a escolha deste tema pertinente, uma vez que, actualmente, numa perspectiva inclusiva, cabe aos professores e técnicos das escolas do ensino regular, a responsabilidade de educar todos os alunos, o que implica compreendê-las, adaptar-se às suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento. Para isso é indispensável conhecer como o aluno se desenvolve, como aprende, quando e como o faz.

Desta forma, o professor adquire um papel fundamental na filosofia da escola inclusiva, pelo que é fundamental conhecer as suas atitudes e práticas na sala de aula perante a diversidade.

O presente trabalho, insere-se no âmbito de uma Dissertação, a apresentar no II Curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Domínio da Cognição e Motricidade.

Este estudo centra-se na investigação das percepções de professores do Ensino Básico a leccionar em turmas do ensino regular, num Agrupamento de Escolas do concelho da Moita, sobre a educação inclusiva e de que forma as suas atitudes contribuem para a inclusão dos seus alunos com NEE.

Este trabalho encontra-se estruturado em dois capítulos.

No primeiro capítulo fazemos uma abordagem teórica, onde abordamos a evolução do atendimento a crianças e jovens com deficiência e os conceitos de Inclusão e de Necessidades Educativas Especiais. Também abordamos o tema escola inclusiva e estratégias para a sua implementação e referimos ainda argumentos críticos à inclusão. Apresentamos também uma abordagem ao conceito de atitudes e focamos as atitudes

dos professores face à inclusão de alunos com NEE. Por fim, apresentamos uma revisão de alguns estudos sobre as atitudes dos professores em relação à integração e inclusão.

No segundo capítulo fazemos a abordagem empírica, onde apresentamos a contextualização do estudo, descrevemos a metodologia de investigação e fazemos a apresentação e discussão dos resultados.

Por último fazemos as considerações finais.

CAPÍTULO I

Abordagem Teórica

1. O Caminho para a Inclusão

1.1. Da Segregação à Integração

O conceito de deficiência está intimamente relacionado com a construção social que dele se faz e, ao longo dos tempos, tem vindo a ser encarado de diferentes formas acompanhando a evolução dos sistemas sociais e políticos.

As primeiras referências à deficiência surgiram em escritos das civilizações gregas e romanas, onde as crianças eram pura e simplesmente eliminadas.

No início do Cristianismo e durante a primeira parte da Idade Média surgiu uma fase de indiferença para com estas crianças. Contudo, com o passar do tempo apareceram duas concepções diferentes, em que uma reconhecia os deficientes como filhos de Deus, possuindo estes poderes divinos, e outra em que consideravam os deficientes possuidores do Demónio, pelo que eram alvo de sentimentos e actos de rejeição. Esta maneira de encarar a deficiência estendeu-se por toda a Idade Média e o Renascimento.

Com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial os valores que existiam até então sofreram grandes alterações, o que provocou grandes mudanças a nível social.

Na educação, as ideias de Rousseau sobre o modo como o homem aprende, para além de conduzirem a novas formas de educar, vieram também dar origem a uma nova maneira de olhar os deficientes. No entanto, apesar desta mudança, ainda demorou muito tempo até que fossem tomadas medidas de carácter social, nomeadamente, na educação.

Durante essa época, a noção de deficiência era muito abrangente, já que englobava os pobres, os epiléticos, os doentes mentais e os doentes físicos, pelo que eram todos eles internados em asilos.

Em finais do século XVIII, princípios do século XIX, assistiu-se a uma evolução na maneira como a deficiência é abordada, já que, segundo Dias (1993), começou progressivamente a despertar uma maior curiosidade, o que deu origem a uma atitude mais científica perante o deficiente, bem como uma visão mais humanizada.

Por essa altura, começou a surgir por toda a Europa instituições de ensino especial, sobretudo para as deficiências sensoriais. Em Portugal, acompanhando esse movimento, foi criado, em 1824, o Instituto de Surdos – Mudos e Cegos, que posteriormente (1827) foi integrado na Casa Pia de Lisboa.

Segundo Costa (1981), existiam no nosso país, no início de século XX, dois asilos para cegos, dois institutos para surdos e dois institutos para cegos. A diferença entre as designações asilo e instituto tinha a ver com a finalidade de cada instituição. Os asilos visavam objectivos sobretudo assistenciais, no sentido de dar guarida, enquanto os institutos visavam objectivos educacionais. Estas instituições regiam-se por um modelo de carácter segregativo, pretendendo assim que as pessoas com deficiência estivessem isoladas do resto da sociedade.

Foi neste século que surgiram grandes transformações. Com as duas grandes guerras verificaram-se profundas alterações a nível sócio cultural e técnico científico, que conduziram a uma reorganização social, que englobou uma reestruturação a nível da educação.

Com a progressiva democratização do ensino e a escolaridade obrigatória e gratuita, surgiu o problema da integração das crianças com deficiência, o que deu origem à criação de novas estruturas, que permitissem a sua integração.

Para que isso acontecesse, em muito contribuíram os avanços da ciência e da tecnologia, nomeadamente, os estudos científicos, que foram responsáveis pela evolução do conceito de deficiência e da educação de deficientes, assim como o aparecimento de associações humanitárias, que se manifestavam a favor dos direitos humanos e contra a segregação de todas as minorias, e das associações de pais de crianças deficientes.

Foi assim que, na segunda metade do século XX, surgiu o movimento para a integração, com o intuito de mudar o paradigma da exclusão social.

Em Portugal, foi nas décadas de 50 e 60 que apareceu este tipo de associações. Nessa altura, o Ministério da Educação não era responsável pelo ensino de crianças e jovens com deficiência, que estavam dispensadas de frequentar a escola. A sua responsabilização pelo ensino das crianças com deficiência ou inadaptadas iniciou-se em 1973, com a criação da Divisão de Ensino Especial (DEE).

Após 1974, passou a ser obrigatória a frequência escolar para todas as crianças com idade superior a seis anos, contudo essa obrigatoriedade não se aplicava totalmente às crianças com deficiência, existindo um regime de exceção para elas.

1.2. Da Integração à Inclusão

O movimento de integração de crianças e jovens com deficiência, como já anteriormente referimos, teve o seu início na segunda metade do século XX.

Na Europa, foram os países nórdicos, nos anos 60, os pioneiros na implementação deste movimento. Nos Estados Unidos, foi na década de 70 que surgiram os movimentos de exercício dos direitos civis, ligados à luta pela integração das minorias.

Foi no seguimento desta linha de ideias que, em 1975, surge a Public Law 94-142, que introduziu a noção de “ambiente o menos restritivo possível”, onde pedem a integração total de todas as crianças e jovens com NEE, passando estes a beneficiarem de um ensino gratuito.

Segundo Bairrão (1998), as principais linhas de orientação emanadas desse documento são: o direito a uma educação pública adequada para todas as crianças; o direito a uma avaliação justa e não discriminatória; o direito aos pais de recorrerem à justiça sempre que não sejam observadas as disposições legais; e determina a obrigatoriedade da elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI).

Em 1978, três anos depois, surgiu, no Reino Unido, o Warnock Report que aborda princípios semelhantes à Public Law 94-142. Neste documento apareceu, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, que segundo Wedel (1983, cit. em Bairrão, 1998) não exclui o conceito de deficiente, pressupõe antes uma mudança na maneira como se aborda a problemática da criança, verificando-se assim uma mudança da perspectiva de *handicap*, baseada numa intervenção remediativa, que privilegia a componente médica, para uma perspectiva educativa. Assim, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se ao desfasamento entre a realização da criança e o que se espera que ela realize, tendo em conta a sua idade cronológica, passando a deficiência a ser vista como um contínuo de Necessidades Especiais de Educação. Este documento também define a integração como o princípio que declara a

educação não segregada de crianças e jovens deficientes e não deficientes, atribuindo às autoridades da educação o dever de proporcionar às crianças e jovens com NEE as mesmas oportunidades que aos seus pares sem deficiência. Propõe igualmente aos pais um papel activo, com poder de decisão em todo o processo de educação dos filhos e exige que seja feita uma avaliação e descrição detalhada das necessidades educativas específicas de cada criança.

Foi desta forma que o conceito de educação especial, que se referia a crianças e jovens com dificuldades originadas por alguma deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de NEE, que abrange, não apenas essas dificuldades, mas todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, sendo que todos os alunos, durante todo o seu percurso escolar ou apenas em parte dele, podem sentir algumas dessas dificuldades.

Foi também o Warnock Report juntamente com a legislação saída em 1981 (Education Act.) que veio impulsionar a educação das crianças com NEE com menos de cinco anos e com mais de dezasseis anos, assim como o aumento de oportunidades destes últimos de inserção na vida activa e novos programas para a formação de professores dos ensinos regular e especializado.

Assim, com a integração é colocada à disposição dos alunos uma variedade de possibilidades e serviços, que vai desde a inserção nas classes regulares até ao ensino em escolas especiais.

Em Portugal, apesar de a partir de 1973/74 se terem publicado importantes diplomas legais, que falavam na integração de crianças e jovens com deficiência e assumiam, pela primeira vez, a sua educação, foi a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, em 1986, que veio dar suporte legal à integração dessas crianças em classes regulares. Ao mesmo tempo afirma que *“é da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* (nº2 do artº2).

Contudo, a regulamentação destes aspectos só veio a acontecer em 1990, com o Decreto-Lei nº35/90, que define a escolaridade obrigatória a todas as crianças e jovens, incluindo as deficientes, e com a publicação do D.L. nº319/91, que responsabiliza directamente a escola regular pela educação de todos e regulamenta a educação especial. Assim, só nos anos 90 se estabeleceu a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade obrigatória para todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica, bem como a gratuidade do ensino, verificando-se um

esforço na coordenação de políticas e de medidas organizativas entre os sectores da Educação e da Segurança Social, apesar de se manterem problemas estruturais.

Desta forma, em Portugal, apesar de mais tardiamente, também se registaram progressos na área das NEE, passando a haver uma maior compreensão e sensibilização para os problemas das crianças com NEE e foram tomadas medidas no sentido de alargar a cobertura a um maior número destas crianças.

Posteriormente, com a aprovação da Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de NEE abrange todas as crianças e jovens que manifestem necessidades, sejam elas relacionadas com deficiências ou dificuldades escolares, que podem surgir apenas em determinado momento da escolaridade, definindo novas concepções sobre a educação dos alunos com NEE.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) expressa a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, proclamando ainda que:

“... as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades;

... as escolas regulares, segundo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos;” (p. VIII, IX).

Surge-nos, desta forma, o conceito de inclusão, em que se pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias à especificidade de cada criança.

Seguindo esta linha de pensamento, Bayliss (1995, cit. em Bairrão, 1998) refere a inclusão como sendo um processo e não um estado e distingue três dimensões neste processo: a dimensão sócio-ética, onde a necessidade de inclusão se baseia em argumentos humanistas, que têm a ver com a igualdade de oportunidades; a dimensão jurídico-administrativa, que possibilita às famílias o recurso à justiça, quando as disposições legais não são seguidas; e a dimensão psicológica educacional, que permite a interacção de crianças com NEE com os seus pares, proporcionando um ambiente mais rico e exigente, levando o desenvolvimento do seu potencial ao máximo.

Contudo, e apesar de ser um facto que todo este processo é benéfico para todas as crianças (com e sem NEE), segundo Correia (1997), o que se verifica na prática, é que na maior parte dos casos, a inclusão limita-se a uma mera integração, isto é, a reconhecer o direito que assiste à criança de frequentar a escola regular, concretizando-se apenas na sua colocação na dita escola, sem no entanto ultrapassar a componente física, não existindo a necessária articulação com a componente social e académica.

Correia (2001) salienta as principais diferenças entre integração e inclusão, sendo que a primeira se centra num grupo específico de alunos, os alunos com NEE, e a segunda em todos os alunos do grupo/turma e na sua aprendizagem, com uma cultura de sala de aula e de escola, o que obriga à sua reestruturação e à reestruturação do currículo. O mesmo autor faz uma síntese do percurso da integração à inclusão:

Da Integração Escolar/Educação Especial	À Inclusão Escolar/Educação Inclusiva
-Da integração física e social	-À integração cognitiva -Ao acesso académico, partilhado com os pares -À cultura da escola e da sala de aula
-Da homogeneidade (aluno médio)	-À diversidade como princípio e fim -Ao objectivo primeiro: desenvolvimento global dos alunos
-Dos alunos com necessidades educativas especiais	-A todos os alunos
-Da entrada de alguém na corrente principal: ser uma parte do todo	-Fazer parte do todo

Tabela 1 – Da Integração à Inclusão (in: Sanches & Teodoro, 2006, p. 77)

1.2.1. Abordagem ao Conceito de Inclusão

Gradualmente, a prevalência deixou de ser “integrar” alunos com NEE no ensino regular, investindo antes na reforma das escolas, de modo a que todas as crianças fizessem parte de um meio o menos restritivo possível.

Como resultado, a integração começou a ser substituída pela inclusão, para que as crianças com qualquer necessidade educativa especial se sintam parte activa na escola e na sociedade.

Este princípio passou a usufruir de maiores e melhores atenções depois da Conferência de Salamanca (1994). A proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é uma verdadeira “magna carta” da mudança de paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva. Toda a declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com NEE. Seleccionáramos, a título de exemplo, esta passagem (Correia, 1999): *“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos ...”* (p. 38).

No contexto do documento da OCDE “Implementing Inclusive Education”, Porter (1997), apresenta um esquema onde faz a comparação entre a abordagem tradicional (integração) e a actual abordagem inclusiva (inclusão):

Da Integração Escolar/Educação Especial (abordagem tradicional)	À Inclusão Escolar/Educação Inclusiva (abordagem inclusiva)
Da focalização no aluno	À focalização da classe
Da avaliação dos alunos por especialistas	À avaliação das condições de ensino/aprendizagem
Dos resultados da avaliação traduzidos em diagnósticos/prescrição	À resolução cooperativa de problemas
Do programa para os alunos	Às estratégias para os professores
Da colocação num programa apropriado	À adaptação e apoio na classe regular

Tabela 2 – Diferenças entre Integração e Inclusão (in: Sanches & Teodoro, 2006, p. 76)

Surge assim o conceito de inclusão, em que se pretende que a escola se adapte, criando as condições necessárias que lhe permita responder às expectativas de cada criança.

Alper e Ryndak (1992) e Boatwright (1993, cit. em Correia, 1997) afirmam que *“inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial”* (p. 33).

Deste modo, o princípio de inclusão baseia-se na inserção de todos os alunos com NEE na escola do ensino regular e, sempre que seja necessário ou possível, devem receber apoio educativo de acordo com as características e necessidades de cada um. Por conseguinte, as classes regulares passam a ser um espaço onde prevalece a diversidade, a diferenciação e a heterogeneidade.

Segundo Correia (2005), *“o conceito de inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, devendo esta não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem”* (s/p).

O conceito de inclusão está relacionado com o conceito de escola inclusiva, que Porter (1994, cit. em Jesus & Martins, 2000) define como sendo *“um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”* (p. 12).

A palavra inclusão virou moda no discurso social e educativo. Podemos afirmar que inclusão é a palavra que actualmente pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos com que, no geral, todos concordamos, mas que nem sempre colocamos em prática no nosso dia-a-dia, porque, normalmente, a tendência é continuarmos a agir e a actuar como sempre o fizemos, resistindo às mudanças e ao que nos é desconhecido, como é a inclusão de alunos com NEE de carácter permanente nas salas de aula do ensino regular.

1.2.2. Abordagem ao Conceito de Necessidades Educativas Especiais

Para melhor entendermos a integração das crianças com deficiência nas classes de ensino regular é fundamental abordarmos o conceito de NEE. Este conceito surge num contexto socioeducativo, que foi evoluindo gradualmente.

O Warnock Report (1978) para além de ter introduzido novas perspectivas a nível do ensino das crianças com deficiência e das que, por outros motivos, também estavam excluídas do sistema de ensino, também introduziu o conceito de NEE. Este relatório propõe que as dificuldades escolares das crianças sejam analisadas sob critérios educativos, tendo em conta as dificuldades escolares manifestadas e não em função da sua etiologia, à luz de critérios médicos.

O mesmo relatório define crianças com NEE, como crianças que não sendo parcialmente deficientes, ou não possuindo deficiência ou perturbações de carácter permanente, necessitem de qualquer tipo de apoio em educação especial durante a sua vida escolar. Neste relatório, a educação especial tem como principal objectivo a identificação precoce das NEE de cada criança e é definida como o conjunto de processos utilizados para responder a essas mesmas necessidades educativas. Uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objectivos da educação.

É em Inglaterra, em 1981, com o Education Act, que surge a definição oficial do conceito, que considera que uma criança necessita de educação especial se manifestar alguma dificuldade de aprendizagem, que exija a implementação de uma medida educativa especial.

Esta definição esteve durante muito tempo relacionado com as crianças com deficiência, tendo as diversas categorias de deficiência, definidas sob critérios médicos, sido substituídas pelo termo genérico de Necessidades Educativas Especiais ou Específicas (Armstrong & Barton, 2003). Gradualmente, o conceito vai sendo clarificado. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) em muito contribuiu para essa clarificação ao definir que *“a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”* (p. 6). Esta perspectiva tem sido defendida e adoptada, recentemente, por vários autores.

Armstrong e Barton (2003) defendem que os alunos que têm *“necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa”* (p. 87).

Brennan (1988, cit. em Correia, 1999) refere-se ao conceito de NEE dizendo que surgem quando “...um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p. 48).

Correia (1999) defende também que as NEE podem ser divididas em dois grandes grupos, NEE permanentes e NEE temporárias:

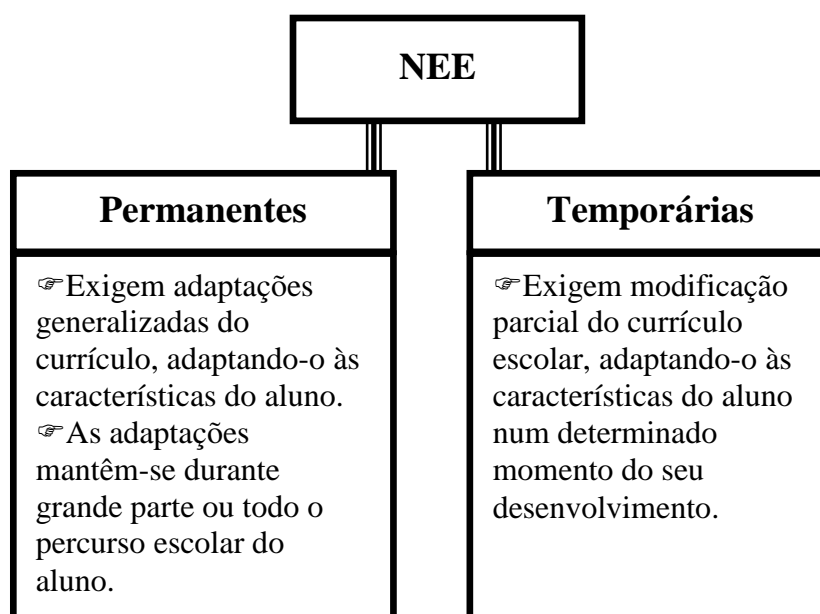


Figura 1 – Tipos de Necessidades Educativas Especiais (in: Correia, 1999, p. 49)

1.3. A Escola Inclusiva

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) “ consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades” (p. 11,12).

Por conseguinte, o conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos frequentarem o mesmo tipo de ensino, preconizando que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir.

Para César (2003), a *“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”* (p. 119).

Citando apenas alguns autores (Ainscow, 1995; Armstrong, 2001; Correia, 2001; Rodrigues, 2001; Warwick, 2001), uma das ideias chave da escola inclusiva é que a escola deve estar aberta a todos os alunos, independentemente da sua condição física, intelectual ou social, do seu sexo, cor, etnia ou crença religiosa, o que coloca o foco na gestão da diferença, considerando a diferença como o ponto de partida para o trabalho a desenvolver.

Assim, uma verdadeira escola inclusiva terá de se adaptar ela mesma à nova realidade, abrindo-se a uma filosofia de respeito pela diferença. Parece evidente e bem explícito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que é necessário que a escola tenha ou arranje recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitarem.

Assim, a preocupação com os diferentes níveis de desenvolvimento académico, sócio-emocional e pessoal do aluno e com o contexto de aprendizagem, implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, bem como uma diferenciação pedagógica, de forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

Na escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. Eles não estão presentes apenas fisicamente, pertencem à escola e ao grupo e os alunos sentem que pertencem à escola, que por sua vez se sente responsável pelos seus alunos (Rodrigues, 2003). O aluno não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001).

Na escola inclusiva é importante que os alunos se sintam bem acolhidos e em segurança, para que se possam entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um ambiente seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, que possui um património sociocultural, os seus

interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. Este reconhecimento deve-se alargar ao grupo/turma, onde se evidencia a heterogeneidade e exige que não se ensine todos os alunos como se fossem um só, mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1994).

Segundo Porter (1997), o primeiro passo a dar para uma inclusão efectiva, deve ser orientado no sentido de uma mudança da perspectiva do modelo tradicional, para o modelo inclusivo no processo ensino/aprendizagem. Assim, no modelo inclusivo, a focalização deve incidir sobre a turma e deve ser feita uma avaliação das condições do ensino/aprendizagem, saber o que faz o professor, o que faz a classe e o que faz a escola para promover o sucesso dos alunos, quando estes apresentam insucesso escolar, para que o resultado dessa avaliação dê origem a uma resolução cooperativa dos problemas. Para tal, é fundamental que o professor encare o aluno com NEE como um elemento integrante da turma.

Para Collicott (1999), o professor tem um papel muito importante na inclusão, na medida em que *“serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar activamente a fim de promover a aceitação e a interacção, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças”* (p. 1).

Ainscow (1997) refere dois aspectos essenciais para que seja possível uma educação para todos. O primeiro diz respeito à ajuda que deve ser dada aos professores na maneira como devem organizar as suas salas de aula, de forma a conseguirem assegurar a aprendizagem de todos os alunos, o segundo recai sobre a reestruturação da escola, de modo a apoiar os professores nessa organização.

Ainda segundo o mesmo autor, as mudanças não devem ser impostas exteriormente, mas sim conquistadas aos poucos pelos intervenientes no processo, através do aperfeiçoamento das escolas e da valorização pessoal e profissional dos professores.

Assim, para desenvolver uma dinâmica de escola inclusiva, é necessária uma reflexão participada de todos os intervenientes no processo educativo, a qual poderá permitir a construção e implementação de soluções, que optimizem os recursos intrínsecos às escolas e à sociedade, identificando-os, articulando-os e rentabilizando-os, promovendo desta forma uma gestão integrada.

Para Simon (1988), dos intervenientes no processo educativo fazem parte a escola, o professor, o aluno com NEE e a sua família, assim como todos os outros alunos que compõem a turma e as respectivas famílias. Por isso, é fundamental que o professor faça uma preparação prévia de todos os intervenientes, no sentido de os tranquilizar e sensibilizar para a inclusão da criança com NEE.

Na opinião de Costa (1999), *“para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia, e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos entre os diversos ministérios, especialmente, Educação, Emprego e Segurança Social e que todos os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que vale a pena lutar”* (p. 28).

A escola inclusiva é também um factor de inclusão social, capaz de contrariar atitudes discriminatórias e criar comunidades acolhedoras, pois como foi referido pelo Conselho Nacional de Educação (1999), a escola entendida como organização escolar, deverá estar bem integrada nos meios ambientes, realizar parcerias com entidades e instituições locais, estar aberta à participação das comunidades na sua direcção estratégica, bem como ao diálogo com outras instituições culturais, económicas e administrativas. É também da responsabilidade da escola inclusiva promover a cidadania, garantindo a todos, mais do que o acesso, o sucesso, de forma a desenvolver em todos os alunos competências académicas e sociais, que lhes proporcionem a melhor qualidade de vida possível.

No entanto, actualmente, em Portugal, segundo Correia e Serrano (2000), os caminhos para a construção de uma escola inclusiva eficiente ainda são *“bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso, praticamente como sinónimos (...), acredita-se, portanto, na construção de um trajecto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero”* (p. 34).

Para sintetizar, apresentamos o modelo de Correia (2001), onde são apresentadas as componentes essenciais para a implementação de escolas inclusivas:

Componente Discursiva

Estabelecer uma “filosofia de escola” que tenha por base o desenvolvimento global do aluno (académico, socioemocional e pessoal). Promover uma “cultura de escola e de sala de aula” que adopte a diversidade como lema (atitudes, valores e informações).

Componente Organizacional

Considerar equipas centradas nas escolas (equipas de planificação inclusiva, equipas da colaboração). Considerar equipas centradas nos concelhos (outros técnicos). Considerar interligação a instituições comunitárias.

Componente Operacional

Considerar um conjunto de indivíduos com experiência e especializações diferenciadas que, em equipa, planifiquem e implementem programas para a “diversidade” de alunos inseridos em ambientes inclusivos (educadores, professores, técnicos especializados, pais, administradores, gestores...).

Componente Instrucional

Considerar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos, com interesses e capacidades diferentes, possam afirmar o seu potencial (a aprendizagem em cooperação): (1) grupos heterogéneos com diferentes níveis de realização; (2) tutoria entre pares.

Quadro 1 – Componentes Essenciais para a Implementação de Escolas Inclusivas (in: Correia & Martins, 2002, p. 18)

1.4. Estratégias para uma Educação Inclusiva

Uma educação inclusiva, que preconiza uma educação para todos, promotora do sucesso de todos no geral e de cada um em particular, segundo Sanches (2005), é baseada “... em princípios de direito e não de caridade, na igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (p. 131).

Na opinião de Correia e Serrano (2000), os benefícios de uma filosofia inclusiva abrangem a liderança escolar, os pais e outros recursos comunitários, na medida em que os envolve de diferentes formas, mas com um mesmo objectivo, que é o de ajudarem os alunos a alcançar o sucesso educativo. Correia e Sapon-Shevin (cit. em Correia, 2003) afirmam que os agentes educativos se tornam actores criativos, flexíveis e motivados pelo desejo de participarem colaborativamente na organização de respostas adequadas ao conjunto das necessidades de uma população escolar.

Por conseguinte, para que a educação inclusiva seja uma realidade é necessário que sejam introduzidas alterações na sala de aula, nomeadamente, a nível dos instrumentos e estratégias que têm vindo a ser utilizadas até aqui e que precisam ser

diferentes; que exista participação familiar; e o envolvimento da comunidade escolar e do meio envolvente. Assim sendo, passa, fundamentalmente, por uma diferenciação pedagógica, pela gestão e organização das turmas e da escola e, nos casos mais problemáticos, pelo estabelecimento de parcerias com outras instituições, que são fundamentais para se consiga estabelecer um projecto de vida articulado com as capacidades de alguns alunos (Silva, 2007). Desta forma, é necessário o envolvimento de um maior número de intervenientes no processo educativo.

1.4.1. O Papel do Professor

A perspectiva ecológica na actuação educacional vai exigir uma redefinição do papel e funções do professor do ensino regular, numa dinamização activa de todos os intervenientes no processo educativo.

O professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um factor a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta quando com eles trabalha. Também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

Para isso, o professor terá que agir como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2005).

Assim, segundo uma investigação realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz (Sanches, 2005):

Trabalho cooperativo: Com o trabalho cooperativo incentiva-se à cooperação em vez da competição, privilegia-se o grupo em vez do individual, obtêm-se melhores

desempenhos, favorece-se a interacção positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais.

A organização das tarefas em pequenos grupos heterogéneos, dando oportunidade a todos de serem responsáveis, assim como a diversidade das tarefas propostas e dos materiais, promove a criação de um clima de aula favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um, dentro do grande grupo. Quando os vários elementos de um grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, de modo a que todos construam saberes.

Valorizando a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos, isto permite libertar o professor para acompanhar, por exemplo, alguns alunos que necessitem de mais apoio.

Neste sentido, quer a promoção de momentos de trabalho autónomo na sala de aula, quer a disponibilização de materiais, levam a que o professor tenha de pensar na organização do trabalho, no tempo, no espaço e nos materiais, o que implica dispêndio de esforço e tempo para a planificação, que é realizada tendo em conta a classe como um todo. No entanto, tudo isto será naturalmente difícil, se o professor não tiver a sua prática alicerçada nos princípios de uma pedagogia diferenciada.

Parceria pedagógica: Se o espaço da sala de aula for um espaço fechado, o professor não cria oportunidades de partilhar com os seus pares os seus actos pedagógicos e educativos. No entanto, a diversidade de características e condições de todos os alunos de determinado grupo não pode sobreviver sem o apoio, a discussão e a partilha.

Assim sendo, numa filosofia inclusiva, a partilha do espaço, do tempo e de responsabilidades entre professores (e entre alunos) é uma estratégia de referência nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente a nível da monodocência. Isto permite atender melhor os alunos e discutir as questões que o grupo propõe, partindo das actividades realizadas e de contextos partilhados por todos.

Esta forma de os professores se relacionarem e colaborarem uns com os outros e com todo um conjunto de serviços especializados, pode trazer ao professor da turma e aos alunos o apoio necessário e adequado. A resistência a este tipo de estratégia por parte de alguns professores está relacionada, essencialmente, com um longo passado de trabalho “com a porta fechada”. Porém, após revisão bibliográfica podemos concluir

que a parceria entre todos os agentes da equipa multidisciplinar é uma estratégia útil para todos.

Aprendizagem com os pares: A filosofia da inclusão reconhece aos alunos com NEE o direito de aprender com os seus pares, funcionando estes como modelos e, por vezes, como tutores. Esta perspectiva proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia, 2003).

Segundo Vygotsky (cit. em Sanches, 2005) *“a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento”* (p. 135). Contudo, estudos mais recentes indicam que os benefícios das interações entre pares são mais vastos do que Vygotsky previu. César (cit. em Sanches, 2005) afirma que as *“potencialidades educativas verificam-se quando as díades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente e, mais, que as conquistas não são somente no domínio cognitivo, mas também na socialização, na modificação de atitudes académicas e também no domínio dos afectos”* (p. 135).

Desta forma, todos os alunos da turma representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio entre eles próprios, que se for utilizada pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e actividades em curso. No entanto, isto depende da capacidade do professor para aproveitar esta energia. Isto é, em grande parte, uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento de que os alunos têm capacidade para contribuir para as aprendizagens uns dos outros, reconhecendo igualmente que de facto a aprendizagem é, em grande medida, um processo social. Isto pode ser facilitado, através de ajuda concedida aos professores no desenvolvimento das competências necessárias para organizarem os grupos.

De facto, a aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia praticamente indispensável numa escola que se pretende de todos e para todos, onde todos possam aprender com os meios de que se dispõe, onde deve ser facultado a todos ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem, que pode ser igual ou diferente do seu colega e inclusivamente do próprio professor.

Neste sentido, a acção do adulto já não é julgada como o único factor de progresso do aluno, outros factores, como por exemplo, a interação entre crianças e a

forma como são organizados e concebidos os objectos e o espaço são também meios importantes de aprendizagem.

Grupo heterogéneo: A heterogeneidade existente actualmente nas escolas é um desafio para os professores, na medida em que implica estratégias adequadas, que permitam uma boa gestão da diversidade da sala de aula. Para que se consiga gerir essa diversidade e ao mesmo tempo ajudar todos os alunos a aprender, independentemente das suas capacidades, é necessário que os objectivos sejam bem definidos, se pratiquem métodos de ensino/aprendizagem alternativos, se promova um ensino flexível e se criem pequenos grupos de trabalho.

Desta forma, o grande desafio, para professores e alunos, é conseguir gerir a diferença que existe nas salas de aula, que só será ganho se todos conseguirem aceitar as suas diferenças e respeitarem as diferenças dos outros.

Ensino eficaz: O objectivo da escola é ensinar, mas através do ensino/aprendizagem a escola também educa e socializa. Para que exista uma aprendizagem eficaz, as expectativas devem ser altas, deve haver um *feedback* apropriado e no momento certo e as situações de ensino/aprendizagem devem ser bem controladas e avaliadas.

Com um processo educativo planificado, dirigido e avaliado sistematicamente todos os alunos aprendem, incluindo os que têm NEE, isto apesar de precisarem de um programa educativo adaptado às suas necessidades e competências, implementado em interacção com colegas da sua idade, numa escola para todos. É preciso acreditar que mesmo em situações mais complicadas é possível ensinar, desde que se utilizem os meios e recursos apropriados, aliados à criatividade, à vontade de trabalhar e a um saber bem alicerçado. Só assim o ensino pode ser eficaz.

Todas estas estratégias visam atingir uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva, que pressupõe um ensino onde todos aprendem juntos, sejam quais forem os seus saberes e as suas dificuldades, porque a educação é centrada na diferenciação curricular inclusiva, elaborada com base nos contextos onde os alunos interagem, procurando dar resposta às diferentes culturas, ritmos e estilos de aprendizagem (Sanches, 2005). Assim, a diferenciação inclusiva é a que tendo em conta a diversidade, programa e actua para um grupo de alunos heterogéneos, onde se aprende no grupo e com o grupo, numa aprendizagem cooperativa, onde todos são responsáveis. Também a

organização do espaço e do tempo é feita em função do tipo de actividade e de aprendizagens a realizar.

Para concluir, citando Sanches (2005), a diferenciação *“é abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos”* (p. 133).

1.4.2. O Envolvimento Familiar

A importância do papel da família na educação das crianças e jovens com NEE, tal como das outras crianças sem problemas, é sem dúvida fundamental e indiscutível. É pois essencial a participação dos pais em todo o processo educativo, através de uma estreita colaboração entre escola/família. Os pais são participantes indispensáveis na medida em que contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas relativamente ao seu futuro.

Para os envolver em todo o processo educativo, há que ter em consideração as suas necessidades e prioridades na organização e na elaboração do programa educativo individual; devem ser criadas condições para que possam colaborar com o trabalho a desenvolver na escola e dar-lhe continuidade em casa e na comunidade; respeitar as suas expectativas, assim como as suas tradições e valores culturais; mantê-los informados acerca dos progressos do filho, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades (Nunes, 2005).

Cabe aos agentes educativos apoiar os pais, auxiliando-os no seu desempenho do papel de pais, sem no entanto lhes atribuir um papel de especialistas, solicitando-lhes a realização de tarefas que são exclusivamente da competência da escola (Ladeira & Amaral, 1999).

Para que a relação entre a família e agentes educativos seja produtiva e significativa, é necessário que seja baseada num espírito de partilha, de confiança e de respeito mútuo. Podemos ainda referir que a participação dos pais na educação dos seus filhos é um direito que lhes assiste e não um privilégio. No entanto, ainda existem diversos obstáculos à efectiva participação das famílias, devidos, sobretudo, às dificuldades sentidas pelas famílias em conciliar a sua vida familiar com a profissional.

1.4.3. A Comunidade Educativa

Na opinião de Cadima (1996), já estão reconhecidos os benefícios de uma educação inclusão na implementação de um ensino de qualidade. A filosofia inclusiva proporciona vantagens às aprendizagens de todos os alunos, nomeadamente, os alunos com NEE e os alunos em situação de abandono ou insucesso escolar, prevenindo assim a exclusão social. Talvez por isso, as políticas educativas tenham vindo a aderir ao conceito da escola inclusiva, que se tornou num modelo eficiente para toda a comunidade educativa.

Este conceito permite à comunidade educativa estabelecer não só um objectivo comum, que se baseia numa educação de qualidade e que proporciona as mesmas oportunidades para todos os alunos, como também possibilita o diálogo entre todos os técnicos de educação, quer do ensino regular quer da educação especial, permitindo aos primeiros um maior conhecimento sobre as necessidades dos alunos com NEE e aos segundos compreender melhor os programas curriculares. Este diálogo conduz a uma maior segurança no que diz respeito às medidas e estratégias a implementar, resultando numa melhor planificação educativa, onde serão feitas as adequações curriculares, que necessitem de estratégias e recursos específicos, sempre que necessário.

Para além das medidas implementadas, é decisivo para o futuro dos alunos a articulação entre todos os actores, uma vez que as decisões a tomar, sobretudo no que diz respeito aos currículos específicos individuais, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que são tomadas de decisão muito sérias e difíceis, que requerem não só a intervenção do professor da educação especial e do ensino regular, mas também técnicos, pais e auxiliares de acção educativa. Segundo a filosofia inclusiva, os alunos com NEE não são unicamente da responsabilidade do docente da educação especial, mas sim de toda a comunidade educativa (Silva, 2007).

Sendo assim, podemos dizer que a inclusão possibilita às escolas transformarem-se em comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados, tendo em conta as suas necessidades nos mais variados níveis. No entanto, para que tal aconteça é indispensável que exista uma verdadeira cultura de escola, baseada nos princípios da igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo, que promova o desenvolvimento de práticas inclusivas, possibilitando a vivência de experiências

enriquecedoras aos alunos, que desenvolvam atitudes e valores que levem a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2003).

1.4.4. O Meio Envolvente

Numa filosofia inclusiva o meio envolvente passa a ser um agente importante para o processo de desenvolvimento dos alunos.

A colaboração da comunidade na procura de respostas positivas para a diversidade dos alunos, é uma questão extremamente importante a todos os níveis, mas que se torna ainda de maior importância no que respeita às crianças com NEE, uma vez que existem redes de suporte e apoio na comunidade, que podem ser formais (educativos, sociais, saúde...) ou informais (família alargada, amigos, grupos de pais...), que podem fornecer diversos tipos de ajuda, tais como, apoio directo a alunos, produção de materiais adaptados, apoio e informações às famílias, formação e aconselhamento técnico, troca de experiências, desenvolvimento de grupos de trabalho, de reflexão e de investigação.

Assim, uma educação inclusiva obriga a escola a alargar o seu espaço educativo, interagindo com outros espaços, nomeadamente, sociais, políticos e económicos, uma vez que precisa estabelecer relações de parceria com outras instituições (Nóvoa, cit. em Silva, 2007). No caso de crianças com NEE de carácter permanente (baixa frequência e alta intensidade) são fundamentais as parcerias, na medida em que requerem uma multiplicidade de respostas que, por si só, grande parte das escolas não consegue dar, já que é necessário pensar no seu projecto de vida o mais cedo possível, que não se prende necessariamente com aprendizagens formais, como é o caso, nomeadamente, de alguns alunos com multideficiência. Assim, é necessário despistar interesses e possibilidades, em articulação com o seu meio envolvente, no sentido de estruturar uma resposta adequada à sua integração na sociedade, de acordo com a problemática em causa e respeitando as suas capacidades.

Por conseguinte, a escola confronta-se com a necessidade de repensar o seu papel na sociedade. Como tal, deve organizar o seu Projecto Educativo adequando os currículos e os programas nacionais à especificidade do seu contexto, passando desta forma a questionar o próprio currículo e a adaptá-lo às características, interesses,

necessidades e experiências dos seus alunos, tendo em conta o meio envolvente e os recursos. Assim, o meio envolvente passa a ser equacionado para o processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo esta orientação consistente com o modelo “bioecológico” de Bronfenbrenner (1979), que considera o indivíduo e o ambiente dimensões dinâmicas e interactivas.

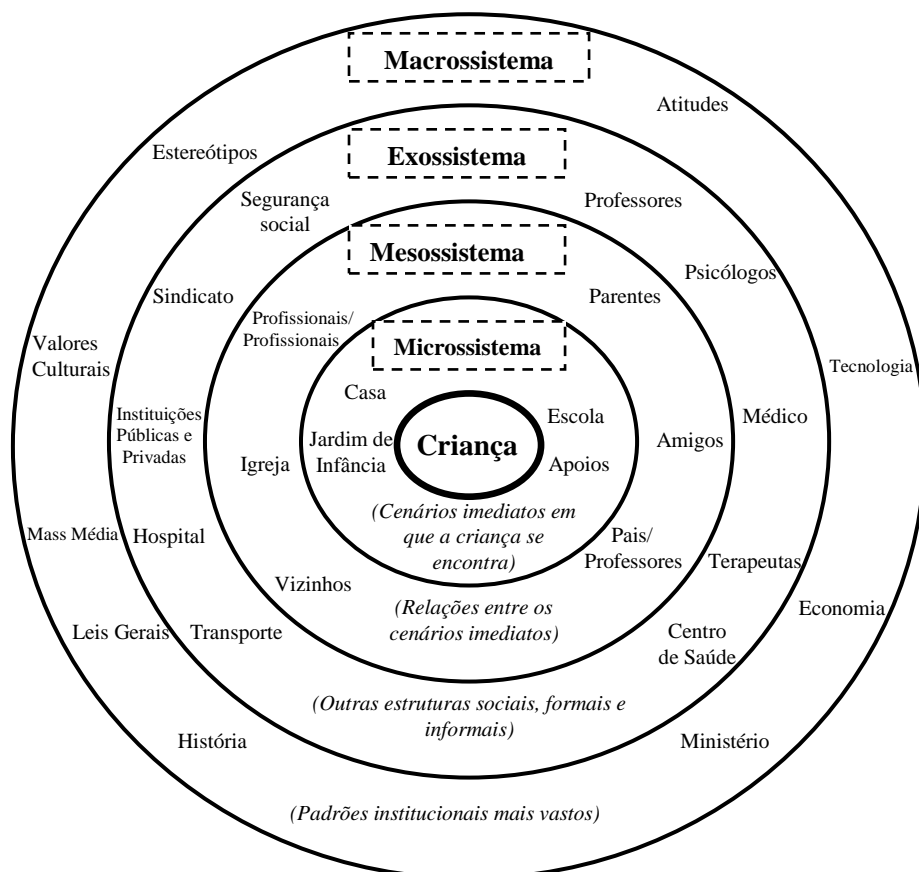


Figura 2 – Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979), adaptado por Teresa Grego (Curso de Especialização em Crianças com N.E.E-ISEC-2004/05)

1.5. Argumentos Críticos à Inclusão

1.5.1. Argumentos Favoráveis

Segundo Cadima (1996), “o enfoque tem vindo a ser progressivamente deslocado da ideia de integração para a ideia de escola inclusiva” (p. 48), uma vez que estão mais que reconhecidas as vantagens da inclusão na promoção de um ensino de qualidade.

Assim, a educação inclusiva proporciona benefícios às aprendizagens de todos os alunos e não apenas aos alunos com NEE. Com a implementação da inclusão, a escola sofre uma reestruturação, que vai beneficiar também os alunos que estão em risco de abandono escolar, os que vivenciam o insucesso ou até os que se sentem desmotivados. Por conseguinte, a inclusão também contribui para prevenir a exclusão social. Desta forma, a escola inclusiva revelou-se um modelo eficiente para toda a comunidade escolar.

O conceito de escola inclusiva possibilita à escola estabelecer um objectivo comum a toda a comunidade e um diálogo entre todos os profissionais de educação, quer do ensino regular quer da educação especial, permitindo um conhecimento mais abrangente sobre as necessidades dos alunos com NEE. A comunicação entre todos os intervenientes resulta numa melhor planificação educativa.

Na opinião de Correia e Serrano (2000), os benefícios de uma filosofia inclusiva abrangem a liderança escolar, os pais e outros recursos comunitários, na medida em que os envolve de diferentes formas, mas com um mesmo objectivo, que é o de ajudarem os alunos a alcançar o sucesso educativo. Correia (1997) e Sapon-Shevin (1999, cit. em Correia, 2003) afirmam que os agentes educativos se tornam actores criativos, flexíveis e motivados pelo desejo de participarem colaborativamente na organização de respostas adequadas ao conjunto das necessidades de uma população escolar.

Os professores que trabalham em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional melhora, porque o trabalho em colaboração torna o ensino mais estimulante e enriquecedor. Estes professores demonstram vontade de mudar e utilizam diversas estratégias para ensinar os alunos com NEE (Giangreco e cols., 1995; Philipps, Sapon & Lubic, 1995; Salend, 1998).

A filosofia da inclusão defende que os alunos com NEE têm o direito de aprender com os seus pares, operando estes como modelos e, por vezes, como tutores. Esta perspectiva proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia, 2003).

Segundo diversos estudos comparativos realizados, sobretudo nos Estados Unidos da América e países escandinavos, não são só os alunos com NEE que

beneficiam com a inclusão, também os alunos sem NEE usufruem dessas vantagens, na medida em que a inclusão lhes possibilita compreender que todos são diferentes e que as diferenças de cada um devem ser respeitadas e aceites, possibilita-lhes também participar e partilhar as aprendizagens, diminuindo a ansiedade perante os fracassos ou os insucessos, já que se aprende uns com os outros, sejam quais forem as capacidades de cada um.

Desta forma, todos os alunos beneficiam da inclusão, pois permite uma melhor compreensão e aceitação dos outros, reconhece as necessidades e competências de cada um dos seus pares, incentiva o respeito por todos os indivíduos, promove uma sociedade solidária, desenvolve o apoio e assistência mútua, possibilita o desenvolvimento de projectos de amizade e promove a existência de redes de suporte e apoio na comunidade, que proporcionam diversos tipos de apoio, tais como, informações, experiências e oportunidades.

Sendo assim, a inclusão possibilita às escolas transformarem-se em comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados, tendo em conta as suas necessidades nos mais variados níveis. No entanto, para que tal aconteça é indispensável que exista uma verdadeira cultura de escola, baseada nos princípios da igualdade, justiça, dignidade, respeito mútuo, que promova o desenvolvimento de práticas inclusivas, possibilitando a vivência de experiências enriquecedoras aos alunos, que desenvolvam atitudes e valores que levem a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2003).

Nesta perspectiva e para sintetizar, Karagiannis, Stainback e Stainback (1996) descrevem um conjunto de vantagens inerentes à escola inclusiva, são elas:

1. **Desenvolvimento de atitudes perante a diversidade**, através da realização de trabalhos entre pares, que promovem a interacção, a comunicação e o desenvolvimento da amizade entre eles, tornando-os mais sensíveis, compreensivos e respeitadores, permitindo o crescimento e a convivência com a diferença;
2. **Aquisição de ganhos ao nível do desenvolvimento académico e social**, através de permanentes interacções com os outros colegas, os alunos interiorizam mais e melhores competências académicas, sociais e comunicativas;

3. **Preparação para a vida na comunidade**, na medida em que o desempenho educacional, ocupacional e social melhora proporcionalmente com o tempo que os alunos com NEE estiverem em ambientes inclusivos, aumentando a oportunidade de adaptação à vida em sociedade, preparando-os para a vida activa;
4. **Evitar os efeitos negativos da exclusão**, ambientes segregadores são prejudiciais aos alunos com e sem NEE. Aos primeiros este tipo de ambiente não os prepara para a vida quotidiana. Aos alunos sem NEE não os ajuda a cooperar e respeitar aqueles que são diferentes. Assim, as escolas inclusivas, pela filosofia que transmitem, podem combater muitos dos efeitos negativos da exclusão.

1.5.2. Argumentos Desfavoráveis

Após revisão de literatura relacionada com esta temática, parece-nos existir unanimidade ao afirmarem que a inclusão deve ter lugar não só na escola, como também na comunidade e na família. Contudo, tendo em conta que na sociedade em geral ainda há discriminação de etnias, culturas e classes sociais, qualquer aluno nas nossas escolas, com ou sem NEE, pode estar sujeito à condição de marginalização/exclusão.

Dentro da própria escola, encontramos ainda o conceito de educação inclusiva ligado ao preconceito de que este remete para o atendimento pedagógico dos alunos com NEE, aqueles alunos aos quais foi retirado o termo de deficiente, mas que continuam a ser rotulados. Segundo Rodrigues (2003), o termo NEE surgiu com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo “defectológico”, como ele muitas vezes continua a ser visto.

A organização inicial da escola não era inclusiva, pelo que, actualmente, continuam a existir práticas educacionais muito tradicionais, em que a política da “porta fechada” é a adoptada, onde os docentes não se sentem implicados ou envolvidos no processo de inclusão. Muitas vezes, o currículo é usado como uma das justificações para se manter a escola tal como ela está (Rodrigues, 2003), com os seus conteúdos, organizações de turmas, avaliação, entre outros, colocando assim entraves à inclusão,

servindo de desculpa para não a praticar. Para Silva (2007), a maioria dos professores do ensino regular sentem-se desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com crianças com NEE.

A perspectiva da inclusão parte do princípio de que há diversidade dentro de um grupo comum. O professor não pode esquecer que os alunos têm pontos de partida diferentes para a aprendizagem, realizam percursos diferentes e alcançam objectivos distintos, sendo necessário adequar o currículo.

No entanto, os docentes continuam a sair das Universidades e Escolas Superiores sem as ferramentas necessárias (formação inicial), para fazer face às exigências pedagógicas subjacentes à gestão da diversidade (Correia, 1999), sobretudo quando existem na turma alguns alunos que têm necessidade de uma intervenção muito específica. As lacunas na formação inicial e falta de formação contínua, aliada a atitudes de frustração, conflito, acomodação, superprotecção ou atitudes ambivalentes são obstáculos à inclusão.

Outro dos obstáculos provém da organização dos serviços, da desadequada composição das equipas educativas face à natureza dos problemas emergentes na actual população escolar, que num mundo globalizado, tem a ver com vários fenómenos, entre os quais, o fluxo de imigrantes, sobretudo, de países de Leste para o nosso país. A sociedade é cada vez mais heterogénea e compete à escola adaptar-se a ela.

Um outro obstáculo à inclusão de todas as crianças, diz respeito à arquitectura dos edifícios escolares, que, na sua maioria, não estão adaptados para receberem alunos com determinadas deficiências, sobretudo, os que têm problemas de locomoção (Nunes, 2002). Contudo, o mesmo acontece na sociedade em geral, onde nos deparamos com a inadequada concepção arquitectónica dos edifícios. No entanto, as barreiras de acessibilidade não existem apenas a nível das edificações, mas também a nível urbanístico e nos transportes, que condicionam a mobilidade e o acesso à maioria dos sistemas e serviços da comunidade, limitando a liberdade de movimentos dos indivíduos.

São referidos ainda como um entrave à inclusão factores economicistas, nomeadamente, o fraco financiamento atribuído às escolas e um excessivo número de alunos por turma.

Tendo em conta a revisão bibliográfica, podemos sintetizar referindo que os constrangimentos à inclusão se situam a vários níveis, nomeadamente, atitudes

negativas, insuficiente formação dos professores, poucos recursos humanos e materiais, questões políticas e legislativas, currículos pouco flexíveis, factores socioeconómicos, serviços de apoio insuficientes e, por vezes, desadequados, condições de pouca acessibilidade física e padrões linguísticos e culturais.

2. As Atitudes

2.1. Abordagem ao Conceito de Atitudes

Há muito tempo que as Ciências Sociais se ocupam do estudo das atitudes, onde estas conquistaram um lugar de destaque, uma vez que são consideradas elementos básicos das relações sociais.

É através das atitudes que nos relacionamos uns com os outros e com os objectos que nos rodeiam, já que são as atitudes que nos permitem manifestar reacções, que deixam transparecer como nós nos sentimos. Assim sendo, podemos referir que todos nós temos uma noção, ainda que aproximada, do conceito de atitude, que segundo Marques (2000), em sentido comum, pode ser definida como *“a posição ou comportamento que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante as outras pessoas”* (p. 16).

É certo que existe unanimidade a respeito da importância que o termo atitude tem no campo da Psicologia Social, contudo o mesmo não acontece em relação à sua definição, uma vez que ao nível da conceptualização, as atitudes têm-se revelado de difícil conhecimento. Imensos autores, ao longo dos tempos, recorreram a diferentes tipos de abordagem para estudarem as atitudes. São várias as correntes de pensamento que percorreram e ainda percorrem esta ciência, recebendo influências que vão desde o behaviorismo até ao cognitivismo.

Desta forma, para melhor compreendermos a operacionalização do conceito de atitude, vamos referir alguns autores, que ao longo dos anos deram o seu contributo nesta área.

De acordo com Stahlberg e Frey (1995), o termo atitude surgiu na literatura psicológica em 1918, através de Thomas e Znaniecki, para explicar as diferenças de comportamento presenciadas nos fazendeiros poloneses e norte americanos. Desde então, esse constructo passou a ser o centro das atenções dos psicólogos.

Em 1928, Thurstone define atitude como sendo *“a soma total de inclinações e de sentimentos de um homem, preconceitos ou distorções, noções preconceituosas, ideias, medos, ameaças e de convicções sobre qualquer tema específico”* (p. 531).

Mais tarde, Allport (1935) considera a atitude como *“um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos e situações com que se relaciona”* (p. 5) e, com base numa investigação por ele efectuada, afirma que as atitudes podem ser contextualizados em três aspectos fundamentais: 1) Têm uma base ou uma tendência propícia a uma reacção resultante de uma emoção favorável ou desfavorável ao objecto; 2) Formam-se a partir da experiência; 3) Ocorrem na presença dos objectos ou situações que estão relacionadas com a atitude.

Rosenberg e Hovland (1960, cit. em Lima, 1993) definem atitude como uma propensão emocional para determinado comportamento ou acção, em que podemos observar a interacção entre três componentes na caracterização da resposta, a componente afectiva, a cognitiva e a comportamental. Mais tarde, em 1971, Triandis, seguindo a mesma corrente de pensamento que os autores anteriores, considera a atitude um pensamento cheio de emoção, que predispõe a determinadas acções, ou seja, a atitude é uma resposta emotiva face a uma situação com que nos deparamos, é a avaliação que fazemos do mundo que nos rodeia, é um julgamento. Desta forma, a definição deste autor contém três dimensões que correspondem às componentes das atitudes anteriormente referidas por Rosenberg e Hovland, a ideia (componente cognitiva), a emoção (componente afectiva) e a predisposição para a acção (componente comportamental).

Fishbein e Azjen (1975) definem três características das atitudes: 1) São aprendidas; 2) Predispõem para a acção; 3) São consistentemente favoráveis ou desfavoráveis para o objecto.

Segundo Zimbardo, Ebbesen e Maslach (1977), atitude é uma propensão ou facilidade mental, que possibilita ao indivíduo exercer, de forma consistente, influência na obtenção de respostas de carácter avaliativo.

Por sua vez, Rokeach (1981) faz distinção entre atitude e valor, afirmando que um valor é um padrão para orientar acções, atitudes, comparações, avaliações e justificativas. Para este autor, um valor encontra-se incluído num processo mais abrangente e dinâmico, que engloba as atitudes. Seguindo o mesmo pensamento,

Augusto (1981) afirma que *“uma atitude é sempre decorrente de um valor”* (p. 25), o que significa que as atitudes dependem dos valores que o indivíduo tem como referência.

Keil, 1985 (cit. em Zabalza, 2000) evidencia o papel da aprendizagem, mencionando que as atitudes, mais do que inatas, são adquiridas pelo indivíduo e são, geralmente, duradouras, ainda que possam ser alteradas pela experiência e pela persuasão.

Para Duck (1986, cit. em Shigunov & Pereira, 1994), atitude é algo que se assimila e que possui um fundo emocional, que leva o indivíduo a pensar, sentir, compreender e também a actuar de uma maneira consistente, manifestando-se favorável ou desfavorável em relação a um indivíduo, objecto, situação ou ideia.

Ajzen (1988, cit. em Lima, 1993), seguindo a mesma linha de pensamento de Duck (1986, cit. em Shigunov & Pereira, 1994), afirma que *“atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”* (p. 168). Estes autores destacam assim o carácter avaliativo/afectivo da definição de atitude, uma vez que esta traduz sempre uma postura pessoal face a determinado objecto social. Também reforça os propósitos apresentados, em 1984, por Kerlinger e citados por Gómes-Durán e Beconã (1986), em que o autor defendia que *“estas representam as respostas emocionais, motivacionais e cognitivas das pessoas em relação a «objectos» sociais do meio ambiente e a sua predisposição para actuar sobre aqueles objectos sociais”* (p. 18).

Eagly e Chaiken (1993), seguindo a mesma linha de raciocínio de Duck (1986, cit. em Shigunov & Pereira, 1994) e Ajzen (1988, cit. em Lima, 1993), declaram que a *“atitude é uma tendência psicológica que é expressa pela avaliação de uma entidade particular com algum grau favorável ou desfavorável”* (p. 1). Nesta definição, o ponto crucial é a sua noção de capacidade de resposta a algo, podendo as respostas apresentar diferentes graus de emoção, nomeadamente, paixão, atracção, repulsa ou ódio.

No entender de Rodrigues (1996), atitude refere-se a *“uma organização duradoura de crenças e cognições, em geral dotada de carga pró ou contra um objecto social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a esse objecto”* (p. 345).

Para Nunes (2007), a atitude não é um sinónimo de comportamento, mas sim uma predisposição ou uma tendência estável para um indivíduo se comportar de determinada forma.

Apesar do termo atitude ter sido largamente estudado por diversos autores a partir da década de 20, ainda existe alguma divergência entre as várias definições. No entanto, ao reflectirmos sobre as diversas definições, podemos afirmar que há três

aspectos fundamentais que transparecem em quase todas as definições de caracterização de atitude: predisposição, experiência e reacção.

Com base nas definições atrás referidas, podemos também concluir que, grande parte dos autores mencionados, nomeadamente, Rosenberg e Hovland (1960, cit. em Lima, 1993), Triandis (1971), Rodrigues (1979) e Lambert (1980), comungam da mesma opinião, de que atitude se divide em três componentes: a cognitiva, a afectiva e a comportamental. Sendo, segundo Serrano (1998), esta perspectiva de análise do termo atitude a mais defendida e referenciada.

A componente cognitiva emerge de uma representação das crenças e do conhecimento que o indivíduo possui do objecto alvo da sua atitude. Segundo Pisani, Pereira & Rizzon (1992), para que se manifeste uma atitude em relação a um objecto é essencial que se tenha uma representação cognitiva do mesmo.

A componente afectiva diz respeito ao sentimento que o objecto provoca, que pode ser favorável ou desfavorável. Para Triandis (1974), isto corresponde ao segmento emocional ou sentimental de uma atitude.

A componente comportamental, também de acordo com Triandis (1974), manifesta-se nas reacções de um indivíduo em relação ao objecto alvo da atitude. No entanto, segundo o mesmo autor, podem existir incoerências entre atitudes e comportamentos exibidos pelos indivíduos, isto apesar da relação que existe entre a atitude e o comportamento.

É de salientar que, de acordo com Triandis (1974) e Rodrigues (1979), a presença das componentes cognitiva e afectiva não garante a ocorrência da componente comportamental.

Na visão de vários autores, nomeadamente Rodrigues (1972) e Fishbein e Ajzen (1975), a componente afectiva da atitude é a parte essencial do conceito, afirmando que esta demonstra “...um sentimento pró ou contra um objecto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social ou qualquer produto da actividade humana” (p. 343).

Após análise e reflexão sobre as definições apresentadas pelos diversos autores, podemos referir que apesar de não existir consenso sobre a definição de atitude entre os vários autores, encontramos alguns elementos comuns entre as diversas definições, nomeadamente, o de a atitude ser uma predisposição adquirida, formada por crenças e conhecimentos, com um teor afectivo para reagir a favor ou contra determinado objecto, situação ou indivíduo, que pode dar origem a uma acção concreta. É também de

salientar que atitude é um processo interior ao indivíduo, que o orienta e predispõe a agir, mas que não pode ser medida através de observação. A atitude é determinante para a conduta do indivíduo, que pode ter uma valorização positiva, o que vai favorecer o relacionamento interpessoal e a integração do indivíduo na sociedade, ou negativa, o que vai dificultar o relacionamento interpessoal e a integração do indivíduo na sociedade.

É consensual que o estudo das atitudes é muito útil, uma vez que nos permite ter conhecimento do que um indivíduo poderá fazer ou dizer em certas situações, o tipo de sentimentos que poderá manifestar, como se poderá comportar face aos outros, face a si mesmo e ao meio envolvente. Contudo, segundo MacDonald e Nail (2005), *“o que as pessoas pensam nem sempre é o que fazem ou dizem”* (p. 15), uma vez que a atitude é a intenção do indivíduo se comportar de determinada forma. No entanto, dependendo das circunstâncias, o indivíduo pode ou não consumir a sua intenção.

É um facto que o indivíduo pode manifestar atitudes em relação a quase tudo. Na opinião de Pisani (1985) o indivíduo só não tem atitudes em relação a dois objectos ou situações: o que não conhece e o que para ele não tem importância. Contudo, de acordo com Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), apesar de existir um vasto universo capaz de originar atitudes, a quantidade de atitudes que qualquer indivíduo pode expressar é finito. Ainda segundo estes autores, a presença de um objecto é fundamental para que um indivíduo possa ter uma atitude em relação a ele, mas não é suficiente por si só.

Na opinião de Wheldall (1976), as atitudes podem ser determinadas pelo meio cultural onde vive o indivíduo, uma vez que a cultura se baseia num conjunto de convicções e valores, que estão fortemente enraizados em tradições de uma raça ou credo ou de um grupo significativo de pessoas, que existem independentemente das características próprias de cada um dos seus elementos. No entanto, o autor também refere que as culturas podem influenciar as atitudes de um indivíduo em domínios não especificados pela cultura.

De acordo com a revisão bibliográfica, podemos dizer que as atitudes têm uma componente afectiva, não são inatas, são realidades dinâmicas sujeitas a um permanente processo de aprendizagem, que normalmente são duradoiras, mas que se podem alterar com a experiência. É através das atitudes que conseguimos perceber a posição de um indivíduo face à realidade social.

2.2. Mudança de Atitudes

Apesar de não ser fácil modificar atitudes, de acordo com Triandis (1974), o indivíduo pode modificá-las à medida que adquire novas informações e vivencia novas experiências; entra em contacto directo com o objecto ou sujeito alvo dessa atitude; é forçado, por razões externas à sua pessoa, a comportar-se de forma contrária com as suas efectivas atitudes; ocorre um acontecimento, perante o qual o indivíduo se vê forçado a alterar as atitudes para acompanhar as implicações dessa ocorrência. Por conseguinte, o indivíduo pode alterar as suas atitudes à medida que alarga o conhecimento sobre si mesmo e os objectos e visualiza os motivos para determinadas atitudes. No entanto, segundo Krech, Crutchfield e Ballachey (1975), quanto mais extremada ou complexa for a atitude, menor será a mudança.

2.3. Medição de Atitudes

Na visão de Henerson, Morris e Fitz-Gibbon (1987), as atitudes não podem ser examinadas ou medidas, da mesma forma como se examina uma célula.

As atitudes, tal como qualquer determinante psicológico, só podem ser medidas de forma indirecta. Na opinião de Lima (1993), as atitudes não podem ser directamente observadas mas sim inferidas e pressupõe-se que estão relacionadas com os comportamentos, uma vez que, segundo Allport (1935) e Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), está largamente comprovado que os comportamentos radicam em atitudes. Assim sendo, só a partir de um comportamento se pode julgar uma atitude. Isto faz com que a avaliação das atitudes apresente muita dificuldade, uma vez que é um processo complexo.

Por conseguinte, para que não surgissem erros sistemáticos na avaliação das atitudes, alguns autores desenvolveram esforços na construção de instrumentos que fossem fiáveis e contornassem as dificuldades na sua avaliação. Assim foram criadas escalas de atitudes, sendo as mais conhecidas a de Thurstone (1928), que segundo Ajzen e Fishbein (1980) foi o primeiro autor a aplicar métodos psicométricos ao conceito de atitudes, e a de Likert (1932), sendo talvez esta a mais aplicada.

2.4. Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE

O conceito de atitudes sociais está intimamente relacionado com o estudo das reacções dos indivíduos face à inclusão, nomeadamente, as atitudes e comportamentos que os professores manifestam em relação à inclusão educativa de alunos com NEE.

Segundo Hastings e Oakford (2003), muitas das decisões a serem tomadas, das medidas a serem adoptadas para uma aceitação positiva e a criação do necessário suporte aos alunos com NEE, tendo em vista a convivência produtiva para toda a comunidade educativa, podem depender de uma correcta compreensão da proposta da educação inclusiva e das verdadeiras e favoráveis atitudes sociais dos professores face à inclusão, que é uma das variáveis mais importantes para o sucesso da educação inclusiva. Shade e Stewart (2001) afirmam que as práticas inclusivas podem fracassar caso os professores do ensino regular não tenham atitudes positivas em relação a essas práticas.

Na opinião de Lanier e Lanier (1996), a decisão de incluir ou não alunos com NEE nas escolas do ensino regular depende da intenção dos professores em receber e apoiarem esses alunos. Este ponto de vista é corroborado por Duchane e French (1998), ao afirmarem que *"atitudes favoráveis dos professores são uma potente variável no ensino e cruciais para a inclusão de alunos com deficiências"* (p. 371).

Não é só no processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem dos alunos que as atitudes dos professores assumem um papel muito importante, também as suas atitudes são fundamentais para o sucesso de qualquer mudança educativa, sobretudo na construção de uma educação inclusiva. Este é também o posicionamento de Fullen (1991, cit. em Warwick, 2001) que refere *"nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam"* (p.115).

Foi a partir da década de 90 que os professores se viram confrontados com novas políticas que vieram viabilizar uma educação inclusiva, deparando-se desta forma com a necessidade de implementarem práticas educativas que conseguissem superar a simples integração dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular, garantindo a todos os alunos, condições de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em conta as capacidades específicas de cada aluno.

Contudo, apesar de a legislação ter sido criada, a sua implementação poderá ter vindo a ser cerceada, consciente ou inconscientemente, pelos indivíduos que a devem colocar em prática. Para que tal não aconteça e as reformas alcancem o sucesso, estas devem ter a participação e envolvimento dos agentes educativos, caso contrário os normativos legais são instrumentos que correm o risco de não sair do papel.

Por conseguinte, se é certo que a inclusão educativa pode ser imposta por lei, o mesmo não acontece com o sucesso da inclusão, porque a forma como o professor responde às necessidades dos seus alunos é, com toda a certeza, uma variável muito mais influente na determinação do sucesso da inclusão do que qualquer estratégia administrativa ou curricular.

Para Loureiro (2003), o movimento da inclusão veio obrigar, de um modo geral, a mudanças nas práticas diárias dos professores. Esse processo poderá ser mais fácil e rápido consoante as percepções que os professores têm da educação inclusiva e do seu papel neste processo, que se manifestam através das suas atitudes face aos alunos. Este ponto de vista é reforçado por Fuller (1969, cit. em Pereira, 1998) ao referir que “...as representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento podem influenciar a sua disponibilidade para as aprender e para as utilizar” (p. 51).

A mudança efectiva das atitudes e práticas dos professores abrangem um conjunto de valores, sentimentos, emoções, desejos e inseguranças relativamente às realidades vivenciadas em sala de aula e na escola com os alunos, os colegas, o órgão de direcção e os assistentes operacionais, o que desempenha um papel relevante no sucesso ou insucesso das novas políticas educativas.

Assim, quando se estabelecem redes de colaboração que realmente funcionam e que garantem um apoio e um suporte emocional necessário aos riscos da mudança, os professores sentem-se mais motivados e empenhados em ter atitudes mais positivas e em mudar de práticas, desenvolvendo novas actividades e estratégias face a uma maior diversidade de alunos, motivada pela implementação de uma educação inclusiva. Estas redes de colaboração são muito importantes, já que são entendidas como facilitadores da eficácia da inclusão e, como os professores estão constantemente a ser avaliados, é-lhes difícil iniciar projectos inovadores sem um mínimo de condições humanas e materiais, que lhes permitam obter resultados positivos, dado que ninguém gosta de se expor ao fracasso. Por conseguinte, Bowman (1986) defende que os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos, manifestam

atitudes mais negativas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores com acesso a esses recursos. A existência de equipas multidisciplinares também promove atitudes favoráveis por parte dos professores, uma vez que estes consideram estes serviços como um factor fundamental para o sucesso da inclusão (Williams, 1993, cit. em Rodrigues, 1995).

Em 2003, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em NEE realçou, no seu relatório síntese, a importância do papel do professor na implementação de uma educação inclusiva, ao referir que *“a atitude dos professores foi indicada como um factor decisivo na construção de escolas mais inclusivas. Se os professores não aceitarem a educação de todos os alunos como parte integrante do seu trabalho, tentarão que alguém (muitas vezes o professor especialista) assuma a responsabilidade pelos alunos com NEE e organize uma segregação «dissimulada» na escola (por exemplo classe especial)”* (p. 13).

Desta forma, na sala de aula inclusiva, coloca-se o desafio de desenvolver estratégias para evitar expectativas negativas e para destacar expectativas positivas, já que os professores têm de ter em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos com NEE e, tal como refere Ainscow (1998), caminhar no sentido de *“assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes como parte integrante do sistema educativo”* (p. 18).

Segundo Alexander e Strain (1978), as atitudes dos professores são importantes a dois níveis, a nível da sala de aula e a nível de um programa de escola. A nível da sala de aula, as atitudes dos professores repercutem-se no ensino e nos alunos, influenciando as suas expectativas acerca dos seus alunos e o seu comportamento face a eles. Estas atitudes, expectativas e comportamentos vão influenciar a auto-imagem dos alunos e as suas realizações escolares.

Em 1992, Clark afirma que as atitudes dos professores influenciam de forma determinante o aproveitamento escolar dos alunos. Este autor sustenta uma relação de causa/efeito entre as atitudes dos professores e o fracasso ou sucesso dos alunos com NEE. Afirma também que quando os professores demonstram poucas expectativas em relação aos alunos com NEE e estes se apercebem, isto repercute-se na sua auto-estima e eles próprios passam a acreditar que são menos competentes que os seus pares sem NEE e, conseqüentemente, que têm menos hipóteses de realizarem um percurso escolar com sucesso. Com isto, os alunos com NEE podem vivenciar o fracasso no ensino regular. Por conseguinte, segundo Leyser e Tappendorf (2001), as atitudes dos

professores pode ser um pré-requisito determinante para o sucesso ou insucesso da inclusão escolar.

Desta forma, tendo em conta que existe uma relação causal entre atitude e comportamento (Correia, 1998), podemos inferir que as atitudes dos professores têm um papel preponderante na sua relação com os alunos com NEE e influenciam a qualidade das vivências e interações dos mesmos, tanto sociais como académicas.

Contudo, apesar do que atrás é referido, Correia (1997), também menciona que existem vários estudos que relatam que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, apesar de concordarem com a inclusão, acreditam que os alunos com NEE apenas beneficiam a nível social e muito pouco a nível académico, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em implementar uma programação que responda à generalidade da turma. Daí que, segundo Correia e Cabral (1999) *"a atitude típica dos professores do ensino regular é de uma aceitação cautelosa"* (p.20).

Ainda no que respeita às atitudes dos professores, Gilly (1980) considera que existem três condições que as determinam. Existem as condições exteriores ao professor, de que fazem parte as normas sociais, os valores escolares, os currículos e os programas; as condições ligadas às aspirações e características pessoais do professor; e as condições que resultam do relacionamento directo entre o professor e os alunos.

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que, em 1974, já Birch afirmava que as atitudes dos professores do ensino regular constituem a força motriz para a integração dos alunos com NEE. Este autor, a partir da análise de vários estudos realizados em escolas com historial de integração, seleccionou um conjunto de atitudes positivas por parte dos professores em relação à integração, que são: a convicção no direito à educação para todas as crianças e jovens; uma efectiva cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial; o funcionamento em equipa através da partilha de tarefas para benefício dos alunos; a abertura da escola aos pais e a outros profissionais para participarem na planificação e trabalho com os alunos; e a flexibilização relativamente ao número de alunos por turma e às tarefas a realizar pelo professor.

É certo que a inclusão é um processo sem retorno, no entanto só pode ser levado a bom termo desde que sejam realizadas mudanças adequadas e necessárias. É importante que os professores aceitem a responsabilidade de educar todos os alunos,

independentemente da sua problemática, por isso, é fundamental que os professores que ainda mantêm algumas reservas em relação à inclusão mudem de atitudes e práticas.

Dentro de um contexto de mudança no sistema educativo, as atitudes dos professores não podem ser separadas das atitudes da sociedade em geral, uma vez que estas atitudes sociais devem *“servir de alicerce a este grande edifício que se pretende construir que é a inclusão. Sem elas o prédio ruirá ou nunca será construído. Haverá, portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade”* (Correia, 2001, p.128).

2.5. Revisão de alguns Estudos sobre as Atitudes dos Professores em relação à Integração e Inclusão

Neste ponto, iremos referir alguns estudos realizados em diversos contextos internacionais, de reconhecido interesse para o tema em estudo, tendo por base uma meta-análise realizada por Avramidis e Norwich (2002), respeitante a investigações desenvolvidas entre 1980 e 2000 e que abordam as atitudes dos professores face à integração e inclusão.

Inicialmente iremos focar o estudo realizado por Bowman (1986), citado pelos autores referidos no parágrafo anterior, que envolveu 14 países da Unesco, Egipto, Jordânia, Colômbia, México, Venezuela, Botswana, Senegal, Zâmbia, Austrália, Tailândia, Checoslováquia, Itália, Noruega e Portugal, tendo o autor recorrido a uma amostra de, aproximadamente, 1000 professores com experiência no ensino de alunos com NEE. Este estudo refere a existência de uma grande divergência nas opiniões dos professores face à integração e que são os professores que vivem em países que possuem legislação que viabiliza a integração, os mais favoráveis em relação a este processo. Por outro lado, os professores que se mostraram desfavoravelmente em relação à integração foram os dos países onde existe um maior incentivo à segregação. Bowman menciona também que os professores que se manifestaram a favor da integração de alunos nas classes do ensino regular, o fizeram em relação a qualquer tipo de problemática.

De acordo com Avramidis e Norwich (2002), Center e Ward (1987) efectuaram um estudo na Austrália, envolvendo professores do ensino regular, que indica que as

atitudes em relação à integração traduziam falta de confiança nas suas capacidades para ensinarem alunos com NEE e na falta de apoios de pessoal qualificado. Eles só se manifestavam a favor da integração destes alunos, se não precisassem realizar mais formação para os receber.

Avramidis e Norwich (2002) referiram que, segundo Horne e Ricciardo (1988), Berryman (1989), Bacon e Schulz (1991) e Barton (1992), foi desenvolvido um estudo nos EUA sobre a mesma temática, os resultados sugeriam que, na generalidade, os professores não foram capazes de criar empatia relativamente à compreensão das incapacidades e não revelaram interesse em receber alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Estes resultados podem ser explicados pelo facto da integração destes alunos acontecer sem que exista qualquer reorganização nas escolas para os receber.

Ainda segundo Avramidis e Norwich (2002), em 1991, Clough e Lindsay, realizaram, em Inglaterra, um estudo sobre as atitudes dos professores face à integração e apoio especial, sendo a amostra constituída por 584 docentes. Os resultados desta investigação revelaram-se mais favoráveis em relação à integração e provaram que, nos últimos 10 anos, as atitudes se tinham alterado a favor da integração de alunos com NEE. A alteração das atitudes ficou a dever-se às experiências de integração que os professores vivenciaram.

Mais tarde, em 1994, de acordo com os mesmos autores (Avramidis e Norwich, 2002), Leyser, Kapperman e Keller desenvolveram um estudo com o objectivo de analisar e descrever as atitudes dos professores em relação à integração em países bem diferentes uns dos outros, nomeadamente, a nível cultural, como os EUA, Alemanha, Israel, Gana, Tailândia e Filipinas. Os resultados desta investigação apontaram para a existência de atitudes divergentes face à integração. As atitudes mais favoráveis pertenceram aos professores nos EUA e na Alemanha. Contudo, nos EUA, apesar de já existirem atitudes favoráveis, estas eram devidas à aplicação da Public Law 94-142. Na Alemanha, essas atitudes revelaram-se de certa forma surpreendentes, uma vez que à época da investigação, para além de ainda não existir legislação relativa à educação especial, os professores também não tinham qualquer formação neste sentido e as crianças ainda eram segregadas, já que a integração estava a dar os primeiros passos. Os autores do estudo alvitavam que as atitudes inclusivas manifestadas pelos professores alemães se deviam à sensibilidade dos mesmos em relação aos indivíduos com deficiência. Para Avramidis e Norwich (2002), estas conclusões vieram assim contrariar

as conclusões do estudo realizado por Bowman (1986), que sugeria existir uma relação directa entre a legislação vigente e as atitudes em relação à inclusão. Nos restantes países, Gana, Filipinas, Israel e Tailândia, as atitudes dos professores foram menos favoráveis. Segundo os autores, estes países não possuíam um historial de oferta de oportunidades de educação especial para os alunos com NEE.

Scruggs e Mastropieri (1996, cit. em Avramidis e Norwich, 2002) após analisarem estudos efectuados sobre a atitude americana, de que fazem parte 28 relatórios elaborados entre 1958 e 1995, chegaram à conclusão de que embora 65% dos professores, de um universo de 10560, tenham concordado com o conceito geral de integração, apenas 40% acreditava que a integração era possível para a grande parte das crianças com incapacidades, variando as atitudes consoante o tipo de incapacidade. Estes autores constataram também que não existe uma relação entre as atitudes positivas face à integração e a data de realização dos estudos, pelo que Avramidis e Norwich (2002) concluíram que não se registaram, ao longo dos anos, grandes alterações nas opiniões dos professores.

No que respeita a estudos mais recentes sobre as atitudes dos professores face à inclusão, Coates (1989, cit. em Avramidis e Norwich, 2002) conduziu uma investigação, cuja amostra era constituída por professores do ensino regular, do Estado de Iowa, que demonstrou que estes professores apesar de possuírem um parecer positivo em relação a programas de incentivo à inclusão, também não se manifestavam a favor da “inclusão total”.

Segundo Avramidis e Norwich (2002), Semmel, Abernathy, Butera e Lesar (1991) desenvolveram um estudo nos Estados de Illinois e Califórnia, em que acompanharam 381 professores do ensino primário a leccionar no ensino regular e no especial, chegaram a conclusões que vieram corroborar os resultados obtidos por Coates. Estes autores chegaram à conclusão que os professores que fizeram parte da investigação não estavam completamente em desacordo com a existência de um sistema de ensino especial que desenvolvesse programas nessa área.

Num outro estudo desenvolvido na América por Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher e Saumell (1996), Avramidis e Norwich (2002) referem que estes autores chegaram à conclusão que a maioria dos professores entrevistados, que não participou em programas de educação inclusiva, revelaram opiniões muito negativas em relação à mesma e referiram que os indivíduos que tomam as decisões sobre a inclusão possuem

uma ideia muito errada sobre a realidade vivenciada nas salas de aula. Os professores assinalaram ainda diversos factores que condicionam o sucesso da educação inclusiva, nomeadamente, a dimensão reduzida das salas de aula, a falta de recursos adequados às problemáticas dos alunos, uma medida que também é imprescindível a todos os alunos, e a falta de formação adequada dos professores para trabalharem com a diversidade dos alunos.

De acordo com Avramidis e Norwich (2002), Villa, Thousand, Meyers e Nevin efectuaram um estudo, em 1996, cujos resultados evidenciaram atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Estes autores verificaram que o empenho dos professores surge depois de estes adquirirem experiência através da implementação de programas de inclusão. Resultados idênticos foram obtidos por LeRoy e Simpson (1996), que analisaram, ao longo de três anos, o impacto da inclusão no Estado do Michigan. Esta investigação demonstrou que à medida que aumenta a experiência dos professores em trabalhar com alunos com NEE, também aumenta a competência dos mesmos para os ensinar. Sebastian e Mathot-Buckner's (1998, cit. em Avramidis e Norwich, 2002), também chegaram a resultados semelhantes, ao realizarem um estudo numa escola preparatória e secundária em Washington School District, Utah, frequentada por alunos com graves dificuldades de aprendizagem. Neste estudo participaram 20 professores, que foram entrevistados no início e no final do ano lectivo, de forma a perceberem os sentimentos e as atitudes destes professores face à inclusão. Estes professores encararam o trabalho com estes alunos como um desafio e afirmaram que, apesar de precisarem de mais apoios, a inclusão dos alunos com NEE resultou muito bem. Estes três estudos evidenciam que atitudes negativas ou indiferentes dos professores em relação à inclusão se podem alterar, à medida que estes vão ganhando experiência através da implementação de projectos inclusivos. Esta mesma conclusão foi referida num relatório, apresentado em Inglaterra, sobre esta temática.

Segundo Avramidis e Norwich (2002), estes estudos evidenciam que as expectativas, que inicialmente os professores criavam relativamente aos alunos com deficiência, eram baseadas em pressupostos e que, após experiências de inclusão, muitos professores sentiram que eram capazes de obter sucesso e que afinal a inclusão não era assim tão difícil e complicada como inicialmente imaginavam.

Contudo, diante do cenário de contradições, reservas e incertezas que grande parte destes estudos revelaram, parece-nos fundamental a implementação de medidas que possam contribuir para alterar favoravelmente as atitudes dos professores que ainda manifestam atitudes negativas face à inclusão, nomeadamente, alterações nas infra-estruturas, criação de serviços de apoio, redefinição do currículo e do processo de avaliação, proporcionar formação docente e o envolvimento de toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO II

Abordagem Empírica

1. Contextualização do Estudo

1.1. Introdução

Não podemos negar que a sociedade ainda enfrenta dificuldades em lidar com o que é diferente, com o que se afasta dos padrões tidos como normais e, por vezes, as pessoas identificadas como diferentes são colocadas à margem do processo social.

Apesar de, presentemente, já se terem registado avanços significativos na educação, ainda muito há para fazer, sobretudo no que respeita à educação de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Por conseguinte, o estudo desta problemática, para além de pertinente, é necessário e fundamental, uma vez que poderá contribuir com orientações e avanços nesta área, que urge acontecerem.

Até ao momento, muito se tem escrito e debatido sobre os conceitos de inclusão, diversidade e diferença relativamente ao tema das crianças com NEE, pelo que é irrealista conhecer toda a bibliografia ou investigação que sobre o assunto foi produzida, assim como todos os projectos que sobre o assunto foram ou estão a ser implementados. Referimos apenas alguns estudos, o de Monteiro (2000), Camisão (2004) e Leitão (2007). Estes estudos tiveram como objectivo geral investigar sobre as atitudes dos docentes face à inclusão dos alunos com NEE. O de Camisão desenvolveu-se na região do Grande Porto e o de Leitão no Arquipélago dos Açores.

Contudo, e apesar de tudo o que já foi debatido, escrito e investigado, ainda muito há para conhecer sobre a forma como, no terreno, se está a processar a inclusão das crianças com NEE nas escolas do ensino regular, tal como preconiza o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Por conseguinte, acreditamos que este trabalho de investigação, que se insere no âmbito do estudo sobre a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, possa contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as percepções e atitudes de alguns professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico face à educação inclusiva, num caso concreto, o de um Agrupamento de Escolas, pertencente ao concelho da Moita, e

dar a conhecer a forma como se está a processar a inclusão dos alunos com NEE nas escolas desse Agrupamento.

Desta forma, e após a investigação, acreditamos ser possível contribuir de forma positiva para uma educação mais inclusiva.

1.2. Problemática

Trabalhando na área da educação especial, acompanhamos de perto as barreiras e os obstáculos que na prática a grande maioria dos alunos com NEE e as suas famílias são obrigadas a enfrentar, na luta de dois aspectos essenciais: o máximo de autonomia e o máximo de qualidade de vida.

A inclusão educativa destes alunos veio dar maior ênfase ao já grande desafio que, nos dias de hoje, se coloca às escolas, que é conseguir o sucesso educativo de todas as crianças, apesar de possuírem ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades e níveis de funcionamento diversos e características pessoais e sociais muito variadas.

Do ponto de vista legislativo, podemos afirmar que já existem respostas para a inclusão de crianças e jovens com NEE. No entanto, não basta existir legislação e documentação teórica, para que estejam criadas as condições para a sua inclusão, sobretudo, quando as necessidades educativas são de baixa frequência e alta intensidade. O Diploma saiu, no entanto, parece-nos que a sua operacionalização não é assim tão fácil, uma vez que ainda não foram criadas, em todos os agrupamentos e escolas, as condições necessárias, nomeadamente, equipas multidisciplinares que acompanhem os alunos, recursos materiais e até infra-estruturas adequadas às diferentes limitações que estes apresentam.

Por conseguinte, no contexto tão actual que é a temática da inclusão educativa de alunos com NEE, este estudo tem como objectivo contribuir para compreendermos melhor as percepções e atitudes de professores dos três ciclos do Ensino Básico, a leccionar em salas de aula do ensino regular de um Agrupamento de Escolas do concelho da Moita, face à inclusão educativa de alunos com NEE e de que forma se está a processar a inclusão desses alunos.

1.3. Objectivos

Para realizarmos a nossa investigação, a questão de partida, geradora e orientadora deste estudo é:

“Quais as percepções dos professores do Ensino Básico a leccionar em turmas do ensino regular, num Agrupamento de Escolas do concelho da Moita, sobre a educação inclusiva e de que forma as suas atitudes contribuem para a inclusão dos seus alunos com NEE?”

Tendo em conta a questão de partida, os objectivos definidos para este estudo são:

- a) Analisar a percepção/atitudes dos professores no que respeita a uma educação inclusiva.
- b) Identificar a motivação dos professores para a inclusão de alunos com N.E.E. nas turmas de ensino regular.
- c) Identificar as práticas inclusivas utilizadas pelos professores junto das turmas de ensino regular.
- d) Identificar as condições materiais para a implementação de uma educação inclusiva.
- e) Verificar que oportunidades de formação os professores tiveram para os auxiliar na implementação de uma educação inclusiva.
- f) Saber se já tiveram anteriormente experiências de inclusão.

2. Metodologia

Para desenvolver esta investigação optámos por uma metodologia qualitativa, do tipo estudo multi-casos, uma vez que os seus pressupostos básicos se adaptam às finalidades da pesquisa proposta, que é de natureza descritiva e interpretativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação que dá ênfase à descrição, à indução, à teoria fundamentada e ao estudo das percepções pessoais.

O foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que existe “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou

convicções. Na generalidade, não há qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização dos resultados obtidos.

O pesquisador deve ter coerência e consistência epistemológicas, um envolvimento pessoal com a investigação e, o mais importante, uma atitude crítica e ética frente ao conhecimento. No contexto da pesquisa qualitativa, a produção de conhecimento científico visa não só a descrição dos fenómenos, mas, sobretudo, a compreensão e interpretação da realidade pesquisada.

Por conseguinte, a opção por uma pesquisa qualitativa, deve-se à necessidade de fazermos uma análise dos discursos que resultaram das entrevistas realizadas à amostra da presente pesquisa.

De acordo com a perspectiva qualitativa, no decurso da pesquisa, adoptámos como procedimentos técnicos a realização de uma entrevista semi-estruturada e a análise de fontes documentais.

2.1. Definição do Contexto

A investigação desenvolveu-se na Região de Setúbal, mais concretamente no concelho da Moita, que pertence à área de influência da Direcção Regional de Educação de Lisboa.

O Agrupamento de Escolas está situado numa vila ribeirinha, situada junto da Reserva Natural do Estuário do Tejo, na periferia de Lisboa.

A população mais idosa desta vila esteve ligada à cortiça e ao mar. Com a explosão demográfica na margem Sul, surgiu nesta vila uma classe de operariado. Com a diminuição da oferta de emprego no sector secundário, surgiu o desemprego e, com ele, todos os problemas económicos e sociais que lhe estão subjacentes. Apesar de se ter verificado um aumento da sua população nos últimos anos, actualmente, é uma zona essencialmente dormitório, cuja população local exerce a sua actividade fora da zona, no sector secundário e terciário, verificando-se ainda alguma ruralidade.

As escolas do Agrupamento constituem espaços escolares de convergência entre crianças e jovens oriundos de diferentes meios sócio afectivos e económicos, influenciados por situações familiares e sociais muito distintas e de cujas interacções nasce todo um diferenciado multicultural que favorece, em nosso entender, a existência

de uma diversidade cultural democrática, bem como o desenvolvimento de uma multiculturalidade no seio do espaço escolar.

O baixo nível socioeconómico e cultural, bem como, a diversidade étnica e linguística da comunidade local são geradoras de uma comunidade escolar específica, em que as diferenças se aglutinam e fundem, com forte predominância da cultura e dialectos africanos, constituindo por um lado uma mais-valia em termos culturais, mas que acarreta outras condicionantes do sucesso escolar, principalmente dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, por esta não constituir a língua materna de muitos dos alunos. Por outro lado, o facto de muitos encarregados de educação exercerem a sua actividade fora da freguesia e até do concelho dificulta o acompanhamento da vida escolar dos seus filhos. Esta evidência agudiza-se ao longo dos ciclos de escolaridade e o impacto no percurso escolar dos alunos constitui preocupação do Agrupamento pois, principalmente a nível do 2ºCiclo, as crianças necessitam de ver apoiada a sua transição para o 5º ano.

Actualmente, assiste-se a um aumento do número de alunos sinalizados pelo Agrupamento à Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, por evidente negligência e falta de acompanhamento dos encarregados de educação/pais. É frequente o Agrupamento ser contactado por Tribunais de Família e Menores de várias comarcas, pela Associação de Apoio à Vítima e pelo Instituto de Apoio à Criança, para tratar de assuntos relacionados com alunos que frequentam o Agrupamento.

Em consequência da rede de relações humanas e socioeconómicas da comunidade local, observa-se que uma considerável percentagem de alunos é apoiada pela acção social escolar.

No que concerne à evolução do número de alunos do Agrupamento, regista-se que a mesma tem vindo a aumentar como consequência directa do aumento populacional.

O Agrupamento de Escolas integra quatro unidades educativas. Neste momento, necessita de intervenção em várias valências, nomeadamente, obras de melhoramento e de ampliação, face ao elevado número de alunos existentes, assim como renovado algum mobiliário. A escola do 2º e 3ºCiclos possui um pavilhão desportivo com óptimas condições.

Relativamente à acessibilidade, as escolas do Agrupamento ainda possuem muitas barreiras arquitectónicas, nomeadamente, degraus e escadas de acesso às salas de

aula, ao bar, ao refeitório, à papelaria, à reprografia e casas de banho com pouca acessibilidade para utentes em cadeira de rodas, entre outras.

No Agrupamento existe uma unidade de ensino estruturado para a educação de alunos com multideficiência, frequentada por quatro alunos, dotada de alguns recursos materiais. No que respeita a recursos humanos, trabalham com estes alunos duas professoras especializadas do grupo 910, duas assistentes operacionais e são apoiados por alguns técnicos, a tempo parcial, nomeadamente, uma fisioterapeuta, uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala, que pertencem ao Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), existente no concelho, com o qual o Agrupamento tem um protocolo. Contudo, a unidade de ensino estruturado não entra na realização do nosso estudo.

Os restantes alunos com NEE estão incluídos em turmas do ensino regular. Não existe um número máximo de alunos com NEE por turma, existem turmas que não têm nenhum, outras que têm um, dois, três e quatro alunos por turma, com problemáticas e graus de dificuldade diversos. Existem, em todo o Agrupamento, cerca de 59 alunos com NEE, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar até ao 3ºCiclo, que são apoiados por duas professoras de educação especial, do grupo 910, por três professoras do apoio educativo e, a tempo parcial, por duas psicólogas e uma terapeuta da fala.

No que respeita ao corpo docente do Agrupamento, actualmente, caracteriza-se por uma maior estabilidade e é constituído por cento e trinta docentes e quatro técnicos especializados, maioritariamente jovens e profissionalizados.

Podemos dizer que, no geral, a nível dos recursos humanos, existe um número insuficiente de assistentes operacionais (o que causa alguns constrangimentos nos serviços) e falta de formação do pessoal não docente. Também existem poucos técnicos especializados (apesar do protocolo que existe entre o Agrupamento e o CRI), professores de educação especial e do apoio educativo para dar respostas às NEE e às dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos.

É necessária uma maior articulação horizontal e vertical a nível da gestão dos programas/currículos, que é dificultada pelos diferentes regimes de funcionamento nas diversas escolas do Agrupamento.

A nível de equipamentos e recursos materiais disponíveis para utilização dos professores existem livros, cadernos, vídeos/dvds, computadores, aparelhos áudio e de projecção, quadros interactivos, jogos didácticos, mapas, equipamento de laboratório e

segurança, impressoras e fotocopiadoras, mas em número insuficiente, face às necessidades.

O meio socialmente e economicamente desfavorecido de parte significativa dos alunos, a baixa escolaridade de um elevado número de encarregados de educação, as dificuldades no domínio da língua materna, devido à falta de hábitos de leitura e alguma iliteracia cultural do meio em que se insere o Agrupamento, aliados à fraca cultura de escola e baixas expectativas de sucesso académico de grande parte dos alunos, reflecte-se nos hábitos de trabalho e motivação dos alunos para a aprendizagem.

2.2. Caracterização da Amostra

Neste estudo utilizámos uma amostra de 12 professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a leccionar, em salas de aula do ensino regular, de um Agrupamento de Escolas do concelho da Moita.

Esta amostra foi recolhida por conveniência, tendo sido estabelecidos dois critérios para a sua selecção: 1º) Ser professor do ensino regular que tivesse um ou mais alunos com NEE nas suas salas de aula. 2º) Manifestasse interesse e disponibilidade para responder à entrevista utilizando o gravador.

É necessário salientar que, tanto as escolas como os participantes manifestaram grande abertura para a realização das entrevistas, uma vez que tivemos o cuidado de esclarecer o objectivo do estudo e garantir a confidencialidade e o sigilo sobre a autoria das entrevistas, o que facilitou a relação entre o investigador e os participantes.

Por conseguinte, foram realizadas as doze entrevistas aos participantes, que foram identificados pela letra P (inicial de professor), seguida dos números de 1 a 12, preservando assim a não identificação dos entrevistados.

A maior parte dos participantes são do sexo feminino, sendo apenas um do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 28 anos e 59 anos. Todos os participantes possuem licenciatura, três deles possuem uma especialização relacionada com a área das NEE, um possui uma pós-graduação também na área das NEE e outro possui um mestrado noutra área. Na altura em que foram realizadas as entrevistas, o grupo de participantes estava dividido, em número igual (de 4), pelos três ciclos do Ensino Básico.

	Idade	Sexo
P1	35	F
P2	39	F
P3	41	F
P4	31	F
P5	35	F
P6	30	F
P7	47	F
P8	50	F
P9	57	F
P10	59	F
P11	28	M
P12	50	F

Tabela 3 – Caracterização Pessoal dos Professores Participantes no Estudo

	Habilitações académicas	Ciclo de recrutamento	Situação Profissional	Tempo de serviço	Nºturmas que leccionam	Nºalunos por turma	Nºalunos com NEE	Problemática
P1	licenciatura	1º	Cont.	5 anos	1	24	3	cognitiva visual comunicação
P2	licenciatura	1º	Cont.	4 anos	1	23	2	cognitiva auditiva
P3	licenciatura	1º	Q.A.	12 anos	1	25	2	cognitiva emocional
P4	licenciatura	1º	Cont.	326 dias	1	25	2	cognitiva emocional
P5	licenciatura	2º	Q.Z.P.	8 anos	5	26-25-20 26-26	2	cognitiva
P6	licenciatura	2º	Cont.	5 anos	4	27-24-25 24	5	cognitiva emocional comunicação
P7	licenciatura	2º	Q.A.	23 anos	2	27-24	1	emocional
P8	licenciatura	2º	Q.A.	29 anos	3	20-20-25	2	cognitiva emocional
P9	mestrado	3º	Q.A.	29 anos	3	24-21-21	3	cognitiva emocional
P10	licenciatura	3º	Q.A.	23 anos	4	22-26-22 26	3	cognitiva
P11	licenciatura	3º	Cont.	3 anos	5	21-28-27 27-26	4	cognitiva
P12	licenciatura	3º	Q.A.	31 anos	6	21-24-25 27-26-25	2	cognitiva saúde física

Tabela 4 – Caracterização Profissional dos Professores Participantes no Estudo

2.3. Instrumentos

No que respeita aos instrumentos para recolha de dados junto dos professores participantes, utilizámos a entrevista semi-estruturada, com questões abertas. Este instrumento foi elaborado a partir da leitura e reflexão de textos lidos em livros, artigos, teses e dissertações que abordam o tema da inclusão escolar.

Este tipo de instrumento de recolha de dados é muito importante numa investigação de tipo qualitativo – interpretativo. A entrevista constituída por questões abertas permite uma certa flexibilidade e liberdade de expressão aos participantes, o que permite recolher uma série de informações acerca do seu pensamento e da sua vivência, assim como do objecto de estudo, apontando assim um vasto leque de dados pertinentes e verdadeiros quanto à realidade em questão.

Para que com este instrumento pudéssemos recolher a informação adequada, elaborámos um guião de entrevista (Anexo A), segundo um conjunto organizado de temas a explorar, que assegurou a obtenção das informações pretendidas. Em seguida, antes de aplicarmos a versão final da entrevista, aplicámos uma pré-entrevista, numa pequena amostra constituída por professores que correspondiam aos critérios definidos para a constituição da amostra. A partir da informação recolhida com as pré-entrevistas, fez-se os acertos considerados convenientes na entrevista a ser aplicada aos participantes da amostra, de forma a recolher o maior número de informações.

A entrevista inclui questões que nos possibilitaram a caracterização pessoal e profissional dos participantes, nomeadamente, a idade, o sexo, as habilitações académicas, o grupo de recrutamento a que pertence, a situação profissional, o tempo de serviço docente, o número de turmas que lecciona, o número de alunos por turma, número de alunos com NEE existentes nas turmas que lecciona e as problemáticas dos mesmos; questões abertas que nos permitiram compreender a percepção dos professores face à educação inclusiva, o seu posicionamento face à inclusão de alunos com NEE nas salas de ensino regular e se existem condições materiais e humanas para a inclusão de crianças com NEE; questões que possibilitaram saber se os professores participantes utilizam práticas inclusivas nas salas de aula e com que frequência estas acontecem; e questões relativas a anteriores experiências de inclusão de crianças com NEE nas suas salas de ensino regular. Este instrumento tem como vantagens a autonomia e rapidez na recolha de dados.

Antes da aplicação do instrumento de recolha de informação, os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa e da confidencialidade das suas declarações, pelo que em nenhum momento da pesquisa os seus nomes serão citados. Fizemos também o agradecimento a cada um dos participantes pela disponibilidade manifestada em realizar as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, dentro da escola, com agendamento prévio e registadas num gravador, a fim de que pudéssemos preservar o maior número de informações possível. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas integralmente para uma mais fácil consulta e análise.

O outro instrumento de recolha de informação foi a análise bibliográfica e documental, um procedimento fundamental em todos os momentos da pesquisa. Inicialmente, permitiu-nos fazer um levantamento do património teórico que existe sobre o tema, para depois nos proporcionar um instrumento de análise de extrema importância, que é a análise de conteúdo a aplicar nos dados recolhidos com os instrumentos de recolha de informação.

2.4. Procedimentos

Este estudo foi desenvolvido numa escola do concelho da Moita. Para tal, apresentámos o propósito do estudo à Direcção do Agrupamento e solicitámos autorização (Anexo B) para a sua realização, garantido a confidencialidade dos indivíduos participantes na investigação, assim como a confidencialidade de toda a informação recolhida ao longo da investigação. Em seguida, apresentámos o pedido por escrito.

Após autorização da Direcção, estabelecemos contacto verbal com professores que leccionavam em turmas do ensino regular e que estabeleciam maior correspondência com os critérios estabelecidos para a constituição da amostra, nomeadamente, possuírem nas suas turmas alunos com NEE, informando-os sobre a natureza da pesquisa a desenvolver e procurando saber da sua disponibilidade para nela participarem. Todos os professores contactados se mostraram receptivos em participar, manifestando interesse no estudo devido à sua pertinência no âmbito escolar, pelo que elaborámos o termo de consentimento (Anexo C), que foi apresentado aos professores

participantes e por eles assinado, declarando ter sido devidamente informados sobre a natureza e objectivo da pesquisa, da confidencialidade das suas declarações e da utilização da gravação áudio

Antes de iniciarmos cada uma das entrevistas, agradecemos a cada um dos participantes a sua disponibilidade em responder à entrevista, reiterámos a confidencialidade das suas declarações e voltámos a referir que em nenhum momento da pesquisa os seus nomes seriam citados.

As entrevistas foram realizadas, com agendamento prévio, nas escolas onde os participantes, no momento do estudo, leccionavam. Durante as entrevistas, ouvimos atentamente cada um dos entrevistados, facilitando e motivando o discurso espontâneo, procurando orientá-los no sentido de fornecerem o maior número de informações possíveis sobre os objectivos da pesquisa, tal como defendem Pourtois e Desmet (1988). A maior parte dos professores participantes manifestaram agrado e envolvimento ao longo da entrevista, apesar de alguns não se sentirem muito à vontade na presença do gravador, o que se foi desvanecendo com o decorrer da entrevista.

As entrevistas tiveram uma duração média de trinta minutos, foram gravadas na íntegra e posteriormente foram integralmente transcritas. Em seguida, fizemos a análise de conteúdo das mesmas.

2.5. Recolha e Tratamento dos Dados

O tratamento de dados tem como objectivo organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto pela pesquisa (Minayo, 1994).

Os dados que recolhemos, obtidos a partir das entrevistas realizadas, foram sujeitos a um tratamento qualitativo.

O volume de informação recolhida pelo método qualitativo é grande, pelo que é necessário que o investigador possua capacidade de integração e síntese, de forma a conseguir analisar todo o material recolhido e a expô-lo apropriadamente.

Por conseguinte, para apurarmos os resultados, tal como já referimos anteriormente, utilizámos a técnica da análise de conteúdo, que nos permitiu identificar

as recorrências nas falas e nos possibilitou identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria (Pourtois & Desmet, 1988).

Inicialmente, procedemos à identificação dos elementos que fazem a caracterização pessoal e profissional dos professores que constituem a amostra. Em seguida, fizemos a leitura e exploração da informação e estabelecemos um conjunto de categorias, que desdobrámos em sub-categorias, a partir do conceito de inclusão, com o intuito de tornar o discurso mais compreensível. Para a formação das categorias tivemos em conta um conjunto de características referidas na literatura consultada. Por conseguinte, o sistema de categorias e sub-categorias foi formado *à posteriori*.

O conjunto de categorias e sub-categorias, assim como a correspondência entre as citações e as categorias foi sujeito a um teste de validação, realizado por um juiz independente. Este teste consistiu na apresentação de citações directas dos participantes, que o juiz independente deveria distribuir pelas categorias e subcategorias formadas. Verificou-se que a distribuição correspondeu à realizada na análise de conteúdo inicial (realizada pela autora). Assim, reduziu-se a subjectividade sobre as categorias e subcategorias formadas, já que se mostrou acordo entre diferentes indivíduos sobre os seus conteúdos. Não obstante, para justificar as nossas categorizações e interpretações, apresentaremos uma descrição “densa”, recorrendo sempre ao discurso directo dos participantes para ilustrar categorias e sub-categorias (Brantlinger et al., 2005)

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Importa relembrar que a nossa amostra é constituída por 12 professores, 4 do 1ºCiclo do Ensino Básico, 4 do 2ºCiclo e 4 do 3ºCiclo. Dos 4 professores do 2ºCiclo do Ensino Básico, 2 leccionam as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza, 1 lecciona a disciplina de Língua Portuguesa e o outro a disciplina de História de Portugal. Dos 4 professores do 3ºCiclo do Ensino Básico, 1 lecciona a disciplina de Língua Portuguesa, 1 a disciplina de Francês, 1 a disciplina de Inglês e o outro a disciplina de Matemática.

No que respeita à idade, metade situa-se entre os 28 e 39 anos e a outra metade entre os 41 e 59 anos, sendo que a média de idade é de 41,83 anos.

Relativamente ao tempo de serviço, 7 professores têm menos de 12 anos de serviço e os restantes 5 têm mais de 23 anos, sendo que o tempo médio de serviço é de 14,41 anos. Quanto à situação profissional, 4 professores são contratados, 1 pertence ao quadro de zona pedagógica e os restantes 7 pertencem ao quadro de agrupamento. Todos os professores são licenciados, três deles possuem uma especialização relacionada com a área das NEE, um possui uma pós-graduação também na área das NEE e um deles possui um mestrado noutra área.

Como já referimos anteriormente, para manter a ética e o sigilo dos depoimentos, assim como facilitar a exposição dos dados, os participantes, ao longo do texto, são referenciados pela letra P, seguida de um número de 1 a 12.

Em seguida vamos apresentar e analisar o relato dos participantes da pesquisa, tendo em conta as questões e as respectivas categorias e sub-categorias, que podem ser consultadas no Anexo D.

No nosso quotidiano, a escola inclusiva assume diferentes conotações, dependendo das perspectivas, sensibilidades e características de cada indivíduo. Para alguns indivíduos poderá ser uma “miragem” impossível de concretizar, para outros uma ilusão que seria o ideal caso se concretizasse, mas que dificilmente irá acontecer, para outros será o futuro inevitável, consequência natural da evolução do pensamento social e ainda, para alguns, é um compromisso e uma forma de estar na educação, que obriga a uma luta diária.

Embora existam divergentes conotações, é bom que se tenha sempre em vista o ideal da escola inclusiva. Como tal, sentimos a necessidade de informar e enriquecer as opiniões e conhecimentos sobre a escola inclusiva, que visa dar resposta a um dos direitos fundamentais de todas as crianças, o direito a uma educação igual e de qualidade para todas, que tenha em conta as suas necessidades e características.

Por conseguinte, convém lembrar que a realização deste estudo, tem como objectivos conhecer as percepções e atitudes de professores do Ensino Básico, acerca da inclusão educativa de alunos com NEE. Como tal, procurámos analisar os discursos originados com as entrevistas, identificando, inicialmente, as características relevantes, a partir das quais criámos as categorias e sub-categorias, as quais vamos passar a apresentar.

Categoria – Escola Inclusiva

A categoria de Escola Inclusiva engloba as seguintes sub-categorias: Atitudes e Valores dos Professores Face à Inclusão, Vantagens/Benefícios da Inclusão, Desvantagens da Inclusão, Condições de Sucesso da Inclusão e Concepção de NEE.

A categoria de Escola Inclusiva e, respectivas, sub-categorias, englobam conteúdos relacionados com a percepção e atitudes dos professores no que respeita a uma educação inclusiva, bem como o conjunto de condições que lhe estão subjacentes.

No que concerne propriamente à categoria de Escola Inclusiva, esta aborda principalmente as convicções que os professores possuem acerca da escola inclusiva.

Neste sentido, as respostas sobre a concepção de escola inclusiva, revelam-nos que, no geral, todos os professores têm a noção do que é uma escola inclusiva (Anexo D1). Os depoimentos tornam claro que existe a percepção de que os alunos com NEE devem frequentar as mesmas escolas que os alunos sem NEE, o que está de acordo com o que determina a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao sustentar que a educação de todas as crianças e jovens com NEE deve acontecer nas escolas do ensino regular.

Conforme referiu P2:

“...uma escola inclusiva é uma escola para todos, em que as crianças com NEE se integrem numa turma com alunos sem dificuldades e possam ter um percurso escolar à medida das suas capacidades, sem serem discriminados”.

Segundo P3:

“Uma escola inclusiva é uma escola que se mobiliza para dar respostas adequadas à complexidade e diversidade das NEE, uma escola que aceita todos e os trata de forma diferenciada, uma escola que promove a igualdade de oportunidades”.

Como expôs P6:

“A escola inclusiva é uma escola do ensino regular onde também estão incluídas crianças com NEE e que proporciona a todos os seus alunos um ensino de qualidade”.

Ou ainda como mencionou P12:

“Uma escola inclusiva é aquela que oferece a todos os alunos, independentemente da sua problemática, os mesmos direitos de aprendizagem, dotando-os de todos os meios necessários para alcançar o sucesso escolar...”.

Estas concepções de escola inclusiva vão no sentido do conceito apresentado por Porter (1994, cit. em Jesus & Martins, 2000) que o define como sendo *“um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”* (p. 12).

Sub-categoria - Atitudes e Valores dos Professores face à Inclusão

Esta sub-categoria abrange principalmente as convicções que os professores possuem acerca da inclusão dos alunos com NEE nas turmas de ensino regular em que leccionam. Procura transmitir o que os professores pensam da inclusão, os seus receios, anseios e concepções.

Relativamente à sub-categoria Atitudes e Valores dos Professores face à Inclusão, a análise das respostas leva-nos a concluir que a maior parte dos professores, à excepção dos professores P2 e P10, que manifestam atitudes e valores menos positivos, indo um pouco mais longe nas suas alegações, todos os outros apresentam um discurso semelhante, afirmam concordar com a inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, mas manifestam algumas reservas (Anexo D1). A sua concordância depende da existência nas escolas de recursos essenciais ao atendimento dos alunos com NEE, que lhes permita responder às diversas necessidades dos seus alunos, que apresentam diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Conforme relatou P1:

“Eu sou a favor da inclusão, independentemente da problemática, mas com as condições necessárias para que estes alunos beneficiem de um desenvolvimento a todos os níveis (...) É que se isso não acontecer, não sei até que ponto algumas dessas crianças, as que têm determinadas problemáticas beneficiam da inclusão”.

Como afirmou P3:

“Eu sou defensora do atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares independentemente do grau de perturbação, desde que seja assegurado um conjunto de

pressupostos: legislação, recursos e colaboração... entre outros.” [...] “Acredito que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEE frequentarem as classes regulares”.

Tal como verbalizou P6:

“Eu sou a favor, no entanto cada vez se torna mais difícil com o aumento dos conteúdos programáticos e do número de alunos por turma. Sabe, eu acho que só é bom para os alunos se nos forem dadas condições para trabalharmos com estes miúdos, como por exemplo mais horas para os apoiar, materiais adequados, redução do número de alunos por turma e mais flexibilidade no currículo, não só dos alunos com NEE mas também dos ditos normais”.

As reservas apresentadas por estes professores coadunam-se com a afirmação de Williams (1993, cit. em Rodrigues, 1995) que afirma que a existência de equipas multidisciplinares promove atitudes mais favoráveis por parte dos professores, uma vez que estes consideram estes serviços como um factor fundamental para o sucesso da inclusão. Bowman (1986) também defende que os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos, manifestam atitudes menos positivas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores com acesso a esses recursos.

No que diz respeito a atitudes menos favoráveis à inclusão, e tal como já referimos no início, há a salientar o caso concreto de P2, que apesar de em certa altura do seu discurso ter referido ser “... a favor da inclusão, mas não de todas as crianças. Há casos em que as crianças não beneficiam, as suas deficiências são muito graves.” [...] “Acho que é mais fácil a inclusão na teoria do que propriamente na prática, depende de vários factores, do comportamento do aluno, da sua problemática e das características da restante turma. A existência ou não de recursos humanos especializados também é muito importante, pode influenciar o sucesso da educação inclusiva. Nem sempre a inclusão é um factor positivo para os alunos”, o que declara posteriormente vem, em parte, contrariar o que disse, ao afirmar “...não gosto muito de ter alunos com NEE na minha sala de aula por não saber lidar muito bem com eles...”. Estas posições manifestam-se porque, segundo Correia (1999), os docentes continuam a sair das Universidades e Escolas Superiores sem as ferramentas necessárias (formação inicial) para fazer face às exigências pedagógicas de um aluno com NEE e, consequentemente, da gestão da diversidade.

Tal como P2, também P10, no seu depoimento revela atitudes menos favoráveis à inclusão do que os restantes professores, ao declarar que “...lecciono Português e que no 9º ano os meus alunos têm de ser submetidos a um exame nacional, cujos resultados terão implicações noutras avaliações, embora os aceite, goste deles e me esforce por ser o mais profissional possível, vejo-os como um obstáculo também na obtenção de melhores resultados com os outros alunos...”. Contudo, continua o seu depoimento afirmando que “Apesar do meu discurso, sou a favor da inclusão de alunos com NEE, porque penso que, em princípio, há vantagens tanto para uns alunos como para outros, pode desenvolver aspectos sociais e sentimentos como a solidariedade, tolerância e o respeito pela diferença, mas a verdade é que também há desvantagens...” [...] “Além disso, há diferentes graus e tipos de perturbação... complicando-se as coisas se a deficiência for muito grande”.

Como podemos constatar pelo trechos transcritos, apesar de alguns professores concordarem com a inclusão, não é de estranhar que depois apresentem atitudes segregadoras, ao afirmarem que não desejam ter alunos com NEE nas suas salas de aula, ou os considerem um obstáculo, uma vez não têm preparação para dar resposta às necessidades dos alunos com NEE e, como tal, têm dificuldade em leccionar e gerir a heterogeneidade do grupo/turma.

Um aspecto importante que está ausente nos depoimentos de todos os participantes, é o peso do factor humano no sucesso da implementação da inclusão. Nos discursos dos entrevistados, estes destacaram como condição para a aceitação da inclusão factores externos ao professor, concretamente, a existência de recursos nas escolas, e não focaram factores internos aos professores, como a sua disponibilidade para que ocorra a inclusão, nomeadamente, através do recurso a práticas inclusivas. Na opinião de Mantoan (2003), este aspecto é fundamental, já que a autora defende que o factor humano é o maior desafio para a implementação de uma educação inclusiva. Segundo Lanier e Lanier (1996), a decisão de incluir ou não alunos com NEE nas escolas do ensino regular depende da intenção dos professores em receber e apoiarem esses alunos.

Sub-categoria - Vantagens/Benefícios da Inclusão

Esta sub-categoria inclui os aspectos que os professores identificam como vantagens/benefícios da inclusão.

Quanto a esta sub-categoria, todos os professores foram unânimes em mencionar vantagens/benefícios no que diz respeito à inclusão de alunos com NEE em escolas do ensino regular. Contudo, salientaram, sobretudo, os benefícios a nível da socialização (Anexo D1).

Segundo o relato de P1:

“É benéfico para os alunos com NEE estarem inseridos numa turma do regular, mas os outros alunos também beneficiam com essa convivência, ambos ficam a ganhar, acabam por contactar com as duas realidades, o que lhes permite aprender uns com os outros, assim é possível formar adultos sem preconceitos e aptos até para ajudar aqueles que mais precisam, todos ganham a nível social...”.

Observado também por P5:

“Eu sou a favor, porque os alunos que estão nas instituições de ensino especial só socializam com crianças com problemas, não têm referências diferentes, aqui o aprender imitando não os favorece, por vezes ainda os prejudica. A socialização é um aspecto essencial no desenvolvimento destes alunos e é nas escolas do ensino regular que eles o conseguem fazer e de forma natural”.

E reforçado por P12:

“As vantagens da sua inclusão... elas podem conviver com alunos sem deficiência e da mesma faixa etária, num ambiente comum, permitindo às crianças com NEE terem mais condições para desenvolver as suas capacidades e aprender através de modelos e do trabalho em grupo. Ficam melhor preparados para a vida adulta”.

Pelo que nos é dado verificar através da análise das respostas, e já referido anteriormente, a maior parte dos participantes focalizaram-se no aspecto social, o que corrobora os resultados dos estudos mencionados por Correia (1997), que relatam que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, apesar de concordarem com a inclusão, acreditam que os alunos com NEE apenas beneficiam a nível social e muito pouco a nível académico, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

Esta visão parece-nos indicar pouco investimento na educação dos alunos com NEE, porque apesar da socialização destes alunos ser um aspecto muito importante, existem outros aspectos a trabalhar que também são essenciais, nomeadamente, a autonomia, que é fundamental para satisfazer as necessidades básicas destes alunos, bem como contribuir para melhorar e/ou aumentar a sua qualidade de vida, assim como a aquisição de competências funcionais e académicas. Na educação inclusiva o professor deve acreditar verdadeiramente que todos os alunos conseguem aprender, apesar de o fazerem de forma e a ritmos diferentes.

Neste sentido vai o pensamento de Karagiannis, Stainback e Stainback (1996), que realçam um conjunto de vantagens inerentes a uma educação inclusiva: a aquisição de ganhos a nível do desenvolvimento académico e social, a preparação para a vida na comunidade, o desenvolvimento de atitudes perante a diversidade e evitar os efeitos negativos da exclusão.

Por sua vez, P4, P7 e P9, apesar de reconhecer benefícios à inclusão, acreditam que eles só existem quando reunidas algumas condições. P4 refere: “As vantagens da inclusão destes alunos são várias desde que existam condições para os receber e ensinar, mesmo aqueles com problemáticas mais graves”. P7 afirma: “...eu acredito que uma educação inclusiva de qualidade faz a diferença... uma educação inclusiva possibilita-lhes uma vida pessoal e social bem sucedida...” [...] “...só é verdadeiramente benéfico se existirem os recursos necessários ao desenvolvimento global de todos”. P9 diz: “Deveria haver coadjuvâncias com acompanhamento regular dos técnicos e professores especializados, que deveriam ser muito mais. Só assim é que a inclusão trazia vantagens para os alunos e professores.” [...] “Existem vantagens se forem dadas a estes alunos as condições necessárias para que aprendam um currículo funcional, que lhes permita futuramente a autonomia necessária para viverem em comunidade”. P9 vai um pouco mais longe e refere ainda que os benefícios “Depende das características das turmas em que estão integrados e das características de cada aluno com NEE. Há certas problemáticas mais difíceis de lidar quer para nós quer para os próprios colegas”.

Mais uma vez, tal como aconteceu com a aceitação de alunos com NEE nas salas do ensino regular, para estes professores as vantagens de uma educação inclusiva também está dependente da existência de um conjunto de recursos e apoios, assim como do tipo de problemática que o aluno apresenta.

Sub-categoria - Desvantagens da Inclusão

Esta sub-categoria, para além de abordar desvantagens da inclusão, também inclui dificuldades com que os professores se deparam para a implementação da inclusão.

No que respeita a esta sub-categoria, à excepção dos professores P6, P10 e P12 que não mencionaram desvantagens da inclusão, todos os outros referiram desvantagens. Contudo, uns focaram desvantagens relativamente à inclusão e outros referiram dificuldades à sua implementação.

Em relação às desvantagens da inclusão mencionaram, designadamente, a dificuldade de integração por parte do aluno com NEE, a dificuldade no relacionamento com os colegas sem NEE, o sentir-se excluído por parte dos colegas, o distanciamento de competências, de interesses e do nível de maturidade dos alunos com NEE em relação aos restantes alunos, bem como o distanciamento entre o currículo do aluno com NEE e o dos outros alunos da turma (Anexo D1).

Diz-nos, a este respeito P3:

“...as desvantagens, poderão existir se o aluno se sentir excluído pelos colegas”.

Ainda a este propósito, diz-nos P9:

“O currículo que trabalham é muito distante e diferente do que o do resto da turma, não sei até que ponto é uma vantagem para eles estarem inseridos nestas turmas.” [...] “As desvantagens são ainda maiores quando eles se sentem isolados, não se conseguem integrar...”.

No mesmo sentido vão as palavras de P11, que aponta como desvantagens:

“Quando as deficiências e problemáticas (...) são muito severas acontece que o convívio deles com os outros colegas fica mais difícil e eles vão-se sentir excluídos.” [...] “...há uma grande discrepância entre o seu currículo e o dos restantes alunos, fica difícil a sua participação na maioria das actividades realizadas na sala. O próprio aluno se sente diferente, ao realizar trabalhos diferentes.” [...] “Como desvantagens, é certamente o distanciamento de interesses, competências e nível de maturidade que encontramos entre alguns alunos com NEE e os restantes alunos”.

Sobre isto, Rodrigues (2003) afirma que, frequentemente, o currículo é usado como uma das justificações para se manter a escola tal como ela está, com os seus

conteúdos, organizações de turmas, avaliação, entre outras situações, colocando assim entraves à inclusão, servindo de desculpa para não a praticar.

No que respeita aos professores que mencionaram dificuldades à implementação da inclusão, estes afirmaram, nomeadamente, o elevado número de alunos por turma, os poucos recursos nas escolas, a dificuldade de adaptação à escola por parte do aluno com NEE, a falta de formação especializada por parte dos professores do ensino regular, as escolas não estarem preparadas para funcionar na vertente inclusão e a forma como neste momento se está a processar a educação inclusiva (Anexo D1).

É disso exemplo o depoimento de P1:

“Desvantagens, o elevado número de alunos por turma e a falta de recursos, sobretudo, humanos para trabalhar com estas crianças, deviam beneficiar de mais horas de apoio especializado por semana”.

P2 refere que:

“As desvantagens verificam-se quando não existem os meios necessários para implementar uma verdadeira inclusão, nomeadamente, os professores receberem alunos com NEE sem terem formação para trabalhar com eles”.

P4 diz-nos o seguinte:

“Desvantagens, creio que me vou repetir, mas para mim é um dos entraves ao sucesso do ensino destes alunos, estar um só professor com uma turma que não é reduzida e com alunos com NEE, alguém fica para trás, nem sempre conseguimos dar-lhes a devida atenção...”.

Ainda a este propósito P8 afirma:

“Como a inclusão se está a processar neste momento, existem mais desvantagens do que vantagens”.

Sub-categoria - Condições de Sucesso da Inclusão

Esta sub-categoria inclui os aspectos que os professores consideram fundamentais para o sucesso da inclusão.

Sobre esta sub-categoria, os depoimentos dos professores realçam diversos aspectos como condições essenciais para o sucesso da inclusão. Contudo são os recursos

humanos e as infra-estruturas os mais mencionados, como podemos constatar no depoimentos de vários professores (Anexo D1):

P2 refere:

“A existência ou não de recursos humanos especializados também é muito importante, pode influenciar o sucesso da educação inclusiva”.

No mesmo seguimento P4 afirma:

“As escolas inclusivas devem ter condições para que estas crianças tenham um ensino de qualidade e beneficiar de todos os recursos materiais e humanos que sejam necessários para o seu desenvolvimento...”.

Assim como P12:

“...defendo que para se ter uma educação de qualidade é necessário existirem infra-estruturas adequadas, um corpo docente qualificado e técnicos para os acompanhar...”.

Outros professores, para além de recursos humanos ou infra-estruturas também realçaram outros aspectos, como o trabalho em equipa e a formação dos professores, sendo exemplo disso o depoimento de P7:

“A mais-valia do atendimento aos alunos com NEE, não é a existência de diplomas legais, mas a existência de um trabalho em equipa, que a maioria das vezes sem recursos materiais e humanos, sem infra-estruturas e sem formação adequada, transforma o impossível em pequenas vitórias diárias, que nos vai dando incentivo para continuar e encarar o desafio de mudar”.

P12 também realça a necessidade de formação especializada para o atendimento aos alunos com NEE:

“...para trabalharmos situações mais difíceis, creio que devíamos ter formação apropriada à problemática, para respondermos eficazmente às suas exigências. O bom senso e a “carolice” não é tudo”.

P6, para além da formação dos professores, destaca também a realização de alterações na estrutura e funcionamento das escolas, como condições essenciais ao sucesso da inclusão. O que podemos observar no seu discurso:

“A educação inclusiva (...) promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Agora isso requer que seja posta em prática uma pedagogia colectiva, multidisciplinar, dinâmica e flexível. Mas para isso é preciso que se verifiquem mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas. Também a formação dos professores precisa sofrer alterações”.

Para além de mudanças na estrutura e funcionamento das escolas, alguns professores destacam ainda a reestruturação do currículo e o envolvimento familiar, como podemos verificar no discurso de P7:

“A inclusão exige, portanto, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com e sem NEE uma aprendizagem em conjunto...”.

E de P3:

“...o envolvimento das famílias também é imprescindível, se os pais mostram interesse pelo dia-a-dia escolar dos filhos, eles tendem a ser mais interessados, sentem que quem os rodeia se preocupa com eles e investem mais”.

Sobre este aspecto, opiniões algo divergentes apresentam P2 e P12, em que o primeiro afirma:

“O sucesso ou insucesso da inclusão não pode depender apenas dos professores”.

Enquanto o segundo (P12) defende que:

“Em meu ver, já que não temos os meios necessários para uma verdadeira inclusão, o seu sucesso vai depender do nosso empenho enquanto professores e da capacidade do aluno de se adaptar às opções do sistema escolar”.

O conjunto destes depoimentos reflecte as opiniões de alguns autores, nomeadamente, de Collicott (1999), quando este afirma que o professor tem um papel muito importante no sucesso da inclusão, na medida em que *“serve de exemplo para os outros, principalmente para os alunos das classes regulares, ao aceitar crianças com incapacidades e com deficiência mental. Nos locais onde os professores tomaram a iniciativa de aceitar uma criança com incapacidade e estão a trabalhar activamente a fim de promover a aceitação e a interacção, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças”* (p. 1) e de Ainscow (1997) que refere dois aspectos essenciais, o primeiro diz respeito à ajuda que deve ser dada aos professores na maneira como devem organizar as suas salas de aula, de forma a conseguirem assegurar a aprendizagem de todos os alunos, o segundo recai sobre a reestruturação da escola, de modo a apoiar os professores nessa organização. Ainda segundo o mesmo autor, as mudanças não devem ser impostas exteriormente, mas sim conquistadas aos poucos pelos intervenientes no processo, através do aperfeiçoamento das escolas e da valorização pessoal e profissional dos professores.

Na opinião de Costa (1999), *“para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia, e passe a ser uma realidade, é necessário que haja coordenação de esforços e de recursos (...) e que todos os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que vale a pena lutar”* (p. 28).

Sub-categoria - Concepção de NEE

Esta sub-categoria aborda a compreensão que os professores possuem acerca do que são NEE.

O relato dos professores mostra-nos que todos eles possuem a consciência do que são alunos com NEE (Anexo D1), para essa clarificação em muito contribuiu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ao definir que *“a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”* (p. 6).

Ao serem questionados sobre o que são NEE, as respostas não divergiram muito no seu teor, a comprovar estão as palavras de alguns dos professores, entre eles, P1: *“...são os alunos que têm necessidade de um acompanhamento especial e mais personalizado, podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos com deficiência (...) As necessidades também podem ser temporárias ou permanentes”*.

Ou de P3:

“O conceito de NEE abrange crianças e jovens com aprendizagens atípicas, são as que não acompanham o currículo oficial, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com a problemática da criança ou jovem”.

Ou ainda de P6:

“O termo NEE refere-se a todas as crianças e jovens que apresentam uma deficiência física ou psicológica ou ainda dificuldades de aprendizagem (...) que não lhes permite atingir, da mesma forma que os outros, o que lhes é ensinado normalmente na escola”.

Estas concepções aproximam-se ao conceito de NEE defendido por Brennan (1988, cit. em Correia, 1999) que afirma que NEE surgem quando *“...um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira e severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno”* (p. 48).

Categoria – Práticas Inclusivas

Esta categoria engloba as práticas inclusivas utilizadas em sala de aula pelos professores relativas ao ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

A partir da análise dos dados, verificamos que as práticas inclusivas mencionadas por quase todos os professores são o trabalho diferenciado, o trabalho a pares e em pequeno grupo, sendo que P5 e P10, para além das práticas referidas também focam a heterogeneidade dos grupos (Anexo D2).

P5 afirma:

“É essencialmente isso, trabalho em pequeno grupo, a pares e trabalho diferenciado.”
[...] “Procurei, sempre que possível, realizar um trabalho diferenciado (...) em pequenos grupos heterogéneos”.

Assim como P10:

“O trabalho de pares e as tarefas em pequenos grupos heterogéneos, (...) o trabalho também é diferenciado”.

Para além das práticas inclusivas mencionadas anteriormente, P2 e P4 também referiram recorrer ao apoio/trabalho individualizado.

P2 refere:

“Faço trabalho diferenciado, trabalham a pares e em pequenos grupos, sempre que posso apoio-os individualmente...”.

Tal como P4:

“...organizo trabalho em grupo e a pares, também trabalho com eles individualmente...”.

P1 e P12 além de mencionarem o trabalho diferenciado, a pares e em pequeno grupo, desenvolveram um pouco mais as suas práticas.

P1 acrescenta ainda:

“...troca e partilha de saberes, num ensino cooperativo...”.

P12 também adianta:

“Normalmente coloco os alunos com mais sucesso escolar a ajudá-los, simplifico os exercícios, as fichas são diferentes, menos extensas”.

Por sua vez, P7 é o único professor que, relativamente às práticas inclusivas, apenas refere: “Utilizo, preferencialmente, o ensino cooperativo e a tutoria entre pares”.

Fazendo uma síntese das práticas inclusivas mencionadas pelos entrevistados, verificamos que estas apontam para os dados obtidos com uma investigação realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, que refere que para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz (Sanches, 2005).

Categoria – Metodologias de Ensino

A categoria Metodologias de Ensino engloba as sub-categorias: Planificação e Avaliação.

A categoria Metodologias de Ensino e, respectivas, sub-categorias, englobam temas relacionados com a gestão do grupo/turma, a forma como são transmitidos os conteúdos e a avaliação dos mesmos.

No que respeita propriamente à categoria metodologias de ensino, esta aborda a forma como o professor gere o grupo e transmite os conteúdos.

Verificamos, a partir da análise dos dados, que foram referidas metodologias activas, expositivas e intuitivas. Contudo, através de uma análise mais detalhada dos trechos, deu para perceber que os professores não utilizam um único método, recorrem a mais do que um (Anexo D3). Pensamos que esta opção é determinada pelas características do grupo/turma, do conteúdo a transmitir e do contexto em que vai ser transmitido.

As atitudes destes professores perante o ensino/aprendizagem seguem um pouco a linha do pensamento de Sanches (2005), quando este afirma que o professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um factor a explorar, precisa conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que tenha em conta essas características quando com eles trabalha e organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Para isso, o

professor terá que agir como um investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o processo de ensino/aprendizagem.

Passamos a expor os depoimentos de alguns professores, que descrevem a forma como desenvolvem o trabalho com os alunos:

Conforme relata P1:

“Tento recorrer a objectos do dia-a-dia, que sejam significativos para os alunos e façam a ligação entre os temas a trabalhar e o quotidiano dos alunos” [...] “...nos trabalhos de grupo tento inseri-los cada um num grupo diferente...”.

De acordo com P3:

“...é impossível recorrer sistematicamente à lição expositiva...” [...] “...ponho em prática um ensino explícito, sistemático e controlado. Estruturo as actividades, estrutura, inclusivamente, o seu caderno diário, mostro claramente, até exemplificando, o que pretendo que o aluno faça, dou “feedback”...” [...] “...são os próprios alunos a fazerem perguntas uns aos outros sobre o exercício que estão a resolver, dou bastante reforço positivo oralmente ou através de um sorriso...”.

Segundo P4:

“...procuro explicar-lhes individualmente as actividades...” [...] “...fazem trabalho em pequeno grupo heterogéneo, a pares e procuro que o colega de mesa, sempre que possível, o oriente e ajude” [...] “...procuro recorrer a materiais concretos ou ligados à realidade e interesse dos alunos...”.

Ou ainda conforme afirma P7:

“...elaboro projectos pedagógicos em parceria com outros colegas e, às vezes, com outras escolas...”.

É de realçar que alguns professores também nomearam estratégias, como por exemplo P3, ao referir: “...coloco os alunos com NEE nos lugares da frente, perto da minha secretária e do quadro...” e outros práticas, como é o caso de P4, quando diz que “...as actividades são diferenciadas...”.

Sub-categoria - Planificação

Esta sub-categoria aborda a forma como os professores planificam para as turmas onde estão incluídos os alunos com NEE.

Planificar é um excelente recurso para o professor, ajuda-o a organizar o seu trabalho, nomeadamente, na gestão do currículo e do grupo/turma. Contudo, pelo que nos é dado verificar através das narrativas dos professores entrevistados, estes manifestam muita dificuldade em planificar para o grupo/turma, onde impera a heterogeneidade e, que se agrava, quando estão incluídos alunos com NEE. As dificuldades não se limitam em planificar, mas também se estende ao cumprimento da planificação (Anexo D3). É exemplo disso a exposição de P4:

“...sinto mais dificuldade é em planificar para um grupo tão numeroso e heterogéneo, é que depois na prática é difícil cumprir a planificação”.

Como podemos constatar, os professores manifestam preocupação por não conseguirem cumprir a planificação, contudo, e apesar de a planificação ser importante e funcionar como um “guia” para o professor, a mesma pode ser alterada consoante as necessidades e interesses dos alunos. A planificação não pode ser rígida, mas sim flexível ao ponto de permitir ao professor alterar ou inserir novos elementos, caso as necessidades e/ou interesses do momento o exigirem.

O discurso de P9 também revela a sua dificuldade em planificar para a turma como um todo, já que refere que “A planificação para eles é feita individualmente...”.

Do discurso de alguns professores também nos apercebemos que apenas planificam para o grande grupo. Para os alunos com NEE seguem apenas os objectivos/competências estipuladas, no início do ano, no PEI do aluno. Alguns professores, o que fazem é diversificar os conteúdos e actividades, mesmo sem planificação, tal como afirma P3, fazem-no “mentalmente”: “Procurro planificar as actividades a realizar com os alunos com NEE de acordo com os seus Programas Educativos Individuais, senão por escrito pelo menos mentalmente e tendo em conta as actividades a realizar com o restante grupo”.

Podemos constatar o mesmo pelos discursos de P2, P3, P8, P10 (Anexo D3), de que é exemplo o relato de P11:

“Faço a planificação para a turma no geral e para os que têm adequações estipulo actividades mais simplificadas. Para os da alínea e) tenho o currículo específico e eles fazem as actividades de acordo com o que lá está definido”.

Por sua vez, P5 refere que “Nestas turmas onde estão inseridos estes alunos procuro adequar as minhas planificações, tenho em conta estes alunos e os restantes...”, enquanto P7 afirma que “...para gerir o grupo planifico as aulas de acordo com as

necessidades e interesses diversificados dos alunos...” e reforçado pelo depoimento de P12, que diz “...tento planificar as minhas aulas, tendo por base a flexibilidade do currículo e pensando nas adequações curriculares que esses alunos têm, mas nem sempre consigo cumprir a planificação...”.

Numa análise mais pormenorizada dos depoimentos anteriormente citados, notamos que os professores quando falam em planificação fazem-no no geral, sem especificar o tipo de planificação a que se referem. Através dos relatos, podemos inferir que, no geral, apenas planificam a curto prazo para o grande grupo (mais homogéneo). Por conseguinte, o que acontece é que recorrem, simultaneamente, à planificação a curto prazo, dirigida ao grande grupo e à planificação a longo prazo, dirigida aos alunos com NEE. Para estes alunos não planificam a curto prazo, seguem os objectivos/competências delineadas no PEI do aluno, no início do ano lectivo.

Por conseguinte, verificamos que os professores não estão a usufruir de todos os benefícios de uma planificação adequada. Uma vez que, os diversos tipos de planificação ajudam a organizar o trabalho do professor em função do seu papel formativo, ajudam a reflectir sobre os conteúdos, as estratégias, as actividades e os materiais adaptados às aprendizagens dos alunos. Desta forma, uma boa planificação facilita o controlo e monitorização do ensino/aprendizagem, permitindo fazer os ajustes necessários aos interesses e dificuldades dos alunos.

Sub-categoria - Avaliação

Esta sub-categoria aborda a forma como os professores realizam a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE e menciona alguns exemplos práticos.

Questionados sobre como fazem a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, os relatos demonstram que a maioria dos professores (9) privilegia a avaliação qualitativa e, de um modo geral, depreende-se que é diferenciada e contínua (Anexo D3). Alguns também referem a avaliação quantitativa, mas com menor peso em relação à qualitativa.

Conforme relata P1:

“...avaliação também é diferente, dou muito valor ao empenho, à qualidade do trabalho, a avaliação é o conjunto de tudo o que se passa em sala de aula, não é só a cotação das fichas e para os alunos com NEE ainda mais, valorizo muito o empenho”.

No mesmo sentido vão as palavras de P5:

“Levo em conta tudo o que fazem... em alguns alunos as evoluções são poucas, por isso tenho que ter em conta mesmo as evoluções a nível social, o seu relacionamento com os colegas em sala de aula e, apesar de a avaliação também ser quantitativa, para mim a mais importante é a qualitativa”.

Bem como o depoimento de P9:

“Na avaliação destaco a avaliação qualitativa e contínua”.

E o de P12:

“...a avaliação destes alunos é sempre diferenciada e simplificada, de acordo com as sugestões do professor de educação especial”.

Dos professores entrevistados, P6 foi o único que apenas fez referência à avaliação quantitativa, afirmando que os alunos com NEE “...têm os testes de avaliação adaptados”.

Resta expor o relato de P3, que em vez de referir o tipo de avaliação, descreve a forma como realiza essa avaliação:

“No que se refere à avaliação, altero os momentos e os meios de avaliação, para que o aluno com NEE possa mostrar o que aprendeu, já tenho feito avaliação oral, em vez de escrita, avaliar noutros períodos de tempo, se o aluno não consegue ler fluentemente, leio a questão ou solicito a um colega que o faça, o mesmo em relação à escrita, posso escrever a resposta dada oralmente pelo aluno...”.

Segundo Angelo e Cross (1993), o professor precisa desenvolver diversas formas de avaliação, criadas e aplicadas por ele de modo continuado no correr das aulas e cuja finalidade é fornecer-lhe uma informação frequente e contínua sobre o progresso académico e não só dos seus alunos.

Por conseguinte, tendo em conta o referido pelos autores anteriores, ao analisarmos todos os depoimentos, verificamos que os professores não focaram a avaliação formativa, que é orientada no sentido de determinar o que os alunos aprenderam e quais as dificuldades e facilidades que manifestam. A avaliação formativa e contínua permite aos professores avaliar a sua própria forma de ensinar e, desta forma, caso seja necessário, redireccionar os objectivos e formas de apresentar os conteúdos,

adequando-os para que os alunos compreendam e retenham informações relevantes, ou seja, ajuda a planificar as etapas seguintes. A avaliação diagnóstica também não foi referida, contudo pensamos que talvez o não fizessem por já conhecerem os alunos.

Categoria – Trabalho em Equipa

Esta categoria aborda a cooperação existente entre todos os elementos que trabalham com os alunos com NEE.

Da análise dos discursos dos professores entrevistados, há excepção de um deles (P7), que afirma que “A equipa trabalha em colaboração e partilha responsabilidades, esses momentos são espaços de reflexão e conversação onde todos nós participamos, reflectimos conjuntamente sobre as dúvidas, questões ou dificuldades que vão surgindo...”, depreende-se que não existe propriamente um trabalho em equipa, dado que nunca se reúnem todos os elementos que estão envolvidos no processo educativo dos alunos (Anexo D4). Segundo P1, “Existe trabalho em equipa, sobretudo com a colega do ensino especial e, por vezes, com a psicóloga e os pais”. P4 também refere: “Há algum trabalho de equipa. A professora de educação especial está sempre disponível para apoiar todos os professores...” [...] “...ainda nunca tivemos nenhuma reunião com a equipa completa...”, ou ainda como afirma P5, “...os contactos e reuniões que tenho são quase sempre com os professores da educação especial” [...] “Não posso dizer que exista um trabalho em equipa com os técnicos e psicólogos... poucas vezes me reuni com eles...”, confirmado também por P11: “Existe um trabalho em equipa entre os elementos do conselho de turma com as orientações da professora do ensino especial. Com os restantes elementos não há trabalho em equipa, não se reúnem com a restante equipa, juntam-se apenas ou com a professora da educação especial ou com a directora de turma”.

O que se deduz dos diálogos é que as reuniões de equipa acontecem, sobretudo, entre o(s) professor(es) do ensino regular e a professora de educação especial e, pontualmente, com mais algum elemento. Na generalidade, é a professora de educação especial que funciona como elo de ligação entre todos elementos da equipa. O que pode ser constatado pelo relato de P10:

“Existe trabalho em equipa quando o conselho de docentes se reúne, porque a professora de educação especial também está presente, mas noutras situações, quando preciso, encontro-me só com a professora de educação especial. Com as técnicas, normalmente, é a professora de educação especial que fala”.

Uma das dificuldades apontados para a não realização de reuniões em equipa é a falta de tempo e a dificuldade em coordenar os horários de todos os elementos da equipa.

Conforme refere P3:

“A dificuldade reside, mais uma vez, em existir tempo para o trabalho em equipa”.

Destacado por P8:

“...sempre que nos é possível, delineamos em conjunto estratégias que promovam a aquisição de competências. No entanto, fazemo-lo informalmente, nem sempre nos juntamos todos ao mesmo tempo, faço-o mais com a professora da educação especial ou com outro colega de outra disciplina e é quando tenho um tempo disponível e que os outros colegas também possam”.

Ou ainda de acordo com P9:

“Existe, mas não é fácil devido aos horários e ao excesso de trabalho burocrático...”.

Quase todos os professores referem que têm contactos e reuniões informais com a professora de educação especial, a psicóloga ou algum técnico, quando necessitam de alguma informação ou surge alguma dúvida. P6 menciona:

“Quando sinto necessidade não tenho qualquer problema em falar com qualquer um dos elementos, no entanto, não nos reunimos para tirar dúvidas e delinearmos estratégias em conjunto. Quando precisamos falamos informalmente, até nos corredores”.

Os professores afirmam também que gostam de colaborar e partilhar informações, no entanto fazem-no mais com a professora de educação especial, que é a que está mais presente e “disponível” e está sempre presente nas reuniões de conselho de escola e de turma. Como refere P8:

“Quando tenho alguma dúvida ou preciso de ajuda solicito-a junto do professor da educação especial, pois tenho à vontade para o fazer, no entanto nunca falei directamente com terapeutas ou psicólogos”.

Pelo que nos é dado a perceber, neste Agrupamento, o trabalho em equipa ainda não existe, o que acontece são reuniões, na maior parte das vezes informais, com alguns elementos da equipa. Por conseguinte, neste sentido, ainda muito há a fazer, uma vez

que, segundo Silva (2007), é decisivo para o futuro dos alunos a articulação entre todos os actores, uma vez que as decisões a tomar, devem ser efectivamente partilhadas por todos os intervenientes, já que são tomadas decisões que implicam o futuro dos alunos e que requerem não só a intervenção do professor da educação especial e do ensino regular, mas também técnicos, pais e auxiliares de acção educativa. O mesmo autor acrescenta ainda que, segundo a filosofia inclusiva, os alunos com NEE não são unicamente da responsabilidade do docente de educação especial, mas sim de toda a comunidade educativa.

Categoria – Condições e Infra-estruturas das Escolas

Esta categoria engloba aspectos físicos que existem nas escolas e que promovem melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, tornam o ensino mais produtivo e de melhor qualidade.

Da análise dos discursos verificamos que as respostas foram muito homogêneas, todos eles referem infra-estruturas inadequadas (Anexo D5), como podemos observar, por exemplo, nos trechos das entrevistas de P1, P5 e P8.

P1 declarou:

“...até mesmo a nível das infra-estruturas há muitos obstáculos, por exemplo, a minha escola é de tipo plano centenário, tem muitas escadas e degraus de acesso às salas...”.

Reafirmado por P5:

“As infra-estruturas são uma das grandes barreiras existentes nas escolas do Agrupamento... É necessário fazerem-se remodelações e adequações nos espaços...”.

Complementado por P8:

“Também temos muitas barreiras, existem degraus na entrada dos blocos, no acesso ao bar e à reprografia... existem salas no primeiro andar, em que os únicos acessos também são as escadas, o balcão da papelaria também é muito alto. A única barreira que foi eliminada foi a de acesso ao refeitório, em que construíram uma rampa e o pavilhão desportivo, como foi construído há pouco tempo, construíram logo uma rampa de acesso. Por isso não é uma escola fácil, sobretudo, para alunos com problemas motores”.

Segundo Nunes (2002), um dos obstáculos à inclusão de todas as crianças, diz respeito à arquitectura dos edifícios escolares, que, na sua maioria, não estão adaptados para receberem alunos com determinadas deficiências, sobretudo, os que têm problemas de locomoção.

Dois professores (P9 e P11) também referem a carência de algumas infra-estruturas, nomeadamente, falta de salas e que, grande parte das que existem, possuem dimensões reduzidas, que não permite a realização de determinadas actividades.

Segundo P9 “...há falta de espaços, equipamentos ...” e para P11 “...as infra-estruturas não estão adequadas a alunos com dificuldades motoras e existe falta de espaços para serem realizadas determinadas actividades”, acrescentando ainda que “...temos falta de salas de aula e algumas das que existem são pequenas”.

Resta-nos somente referir o depoimento de P12, que apenas mencionou os facilitadores existentes a nível de infra-estruturas, apesar de no seu discurso se depreender que os considera insuficientes: “Em relação às infra-estruturas temos apenas uma rampa de acesso a um bloco e outra no pavilhão desportivo”. (P12)

A partir dos discursos dos entrevistados nota-se que existe no Agrupamento uma grande lacuna a este nível, o que não se coaduna com a importância destes recursos, uma vez que estes são necessários à criação de contextos onde são transmitidos os conteúdos.

Por conseguinte, as infra-estruturas disponíveis nas escolas têm uma importância fundamental no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, aumentando o rendimento escolar dos mesmos.

Categoria – Recursos Materiais e Humanos

Esta categoria abrange os recursos materiais e humanos que as escolas possuem e que podem facilitar ou dificultar a implementação da inclusão dos alunos com NEE.

A partir dos resultados das entrevistas, parece-nos evidente que as escolas não estão equipadas com os recursos necessários a uma educação que se quer de qualidade, tal como recomenda a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao afirmar que é necessário que a escola possua ou arranje recursos, técnicas e materiais, para que possa

intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitem.

Nos seus depoimentos, os professores são peremptórios a afirmar que os recursos materiais e humanos do Agrupamento são insuficientes. Todos eles fazem essa referência (Anexo D6), como podemos verificar através de alguns discursos, nomeadamente, P2, P3 e P8.

Para P1:

“Os alunos com NEE passaram para as escolas do ensino regular, mas os recursos a nível material, salvo raras excepções, continuaram os mesmos, o que fizeram foi colocar nas escolas professores do ensino especial e alguns técnicos, mas em número insuficiente para os alunos que recebemos...”.

O que é corroborado por P3:

“Mais materiais pedagógicos e adequados a cada caso. Mais técnicos e professoras de educação especial para trabalharem directamente com os alunos. Os que temos são poucos, por isso nem todos os alunos que precisam são apoiados e os que são apoiados o número de horas não é suficiente”.

E reforçado por P8:

“Não existem grandes condições, a escola disponibiliza os recursos que tem que são muito insuficientes, tanto materiais como humanos... de forma alguma corresponde às necessidades destes alunos”.

No que respeita aos recursos humanos, existem alguns recursos, nomeadamente, 2 professoras de educação especial, a tempo inteiro, 2 psicólogas, ambas, a tempo parcial e uma terapeuta da fala, também a tempo parcial. Contudo, face ao número de alunos com NEE que precisam de acompanhamento, os recursos são insuficientes. Tal como refere P1:

“Este Agrupamento dispõe de duas professoras do ensino especial, a tempo inteiro, de duas psicólogas, ambas a tempo parcial (...) e uma terapeuta da fala também a tempo parcial, não chega para suprir as necessidades de todos os alunos, uma vez que o Agrupamento tem muitos alunos com NEE...” [...] “Alguns alunos são avaliados, mas depois não podem ser acompanhados, porque as técnicas não têm horas disponíveis, outros ficam abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3 de 2008, mas sem acompanhamento, só os casos mais graves é que são acompanhados”.

Ou segundo P6:

“...que tivéssemos técnicos especializados em número suficiente para trabalharem em conjunto connosco, que nos orientassem na nossa prática pedagógica com essas crianças...”.

Um dos professores destacou também a necessidade de mais professores do ensino regular, que permita estipular coadjuvâncias, uma vez que existem turmas que integram alunos com NEE e ainda possuem um excessivo número de alunos. De acordo com P10 “...as turmas são enormes, quando há professores, estipula coadjuvâncias...”.

Ainda relativamente aos recursos humanos, dois professores referem também o insuficiente número de funcionários de acção educativa, já que um dos alunos que frequenta a escola, desde que não esteja dentro da sala de aula, precisa do acompanhamento constante de um funcionário e nem sempre isso é possível, uma vez que também existem poucos funcionários em relação ao número de alunos e às valências do Agrupamento. P1 afirma:

“...há problemáticas que necessitam de uma auxiliar na sala de aula e isso é impossível com o número de auxiliares que existem nas escolas, pelo menos na nossa escola, sentimos essa dificuldade... também os técnicos são poucos...”.

Corroborado por P5:

“Há na escola alunos que precisam ser acompanhados por um funcionário e nem sempre isso acontece, por vezes, não há ninguém para os acompanhar”.

Numa análise mais pormenorizada, constatamos que apesar de as lacunas serem a nível de recursos humanos e materiais, é neste último que se acentuam ainda mais as carências, dado que não existem praticamente nenhuns recursos materiais específicos para trabalhar com os alunos com NEE, como podemos verificar pelo discurso de P4:

“Os recursos materiais são poucos e são os mesmos que para os outros alunos, não existem materiais adaptados às características e problemáticas dos alunos”.

Também no discurso de P8:

“A escola solicita à tutela recursos humanos adequados e suficientes aos alunos que temos, mas raramente são concedidos, por sua vez, como a escola tem falta de recursos financeiros, não pode disponibilizar materiais didácticos específicos às diferentes problemáticas...”.

Ou ainda de P11:

“...os recursos materiais, são praticamente inexistentes, temos falta de salas de aula e algumas das que existem são pequenas. O facto é que são insuficientes para as necessidades”.

As dificuldades a nível de recursos humanos e materiais no Agrupamento são uma realidade, que, sem dúvida, interfere directamente na qualidade do ensino/aprendizagem não só dos alunos com NEE, mas de todos os outros alunos.

Categoria – Dimensão das Turmas

Esta categoria inclui as opiniões dos professores sobre o número de alunos por turma e as suas concepções relativamente às barreiras provocadas pelo seu elevado número por turma, sobretudo, das que incluem alunos com NEE.

Quanto a esta categoria as respostas foram unânimes, ao afirmarem que existe um elevado número de alunos por turma (Anexo D7). Os professores consideram este factor um obstáculo à inclusão, uma vez que, com um grupo enorme e heterogéneo, têm mais dificuldade na sua gestão, em colocar em prática a diferenciação pedagógica e no trabalho individualizado.

Para comprovar as afirmações anteriormente citadas, podemos destacar o discurso de P3:

“No dia-a-dia, uma das questões que coloca em risco a diferenciação pedagógica e, consequentemente, um currículo adequadamente diferenciado às necessidades específicas de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE, é o excessivo número de alunos por turma.” [...] “As maiores dificuldades têm-se prendido com a dimensão das turmas, é muito difícil adaptarmo-nos aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, com turmas constituídas por 24 ou mais alunos...”.

Também o de P5:

“Para além disso as turmas têm muitos alunos, o que torna mais difícil a sua gestão.” [...] “...os que têm muitas dificuldades, cuja problemática é grave, precisam de um trabalho e apoio muito individualizados e nós, com o número de alunos que temos nas turmas, é difícil «chegarmos» a eles”.

Assim como o de P9:

“O enorme número de alunos por turma dificulta o trabalho do professor e a própria inclusão”.

Ou ainda o de P12:

“...tenho dificuldade em dar-lhes o apoio que necessitam, uma vez que as turmas são grandes e muito heterogéneas”.

Das respostas dadas, há a salientar a de P1, que para além do elevado número de alunos por turma, também referiu o comportamento dos alunos como mais um obstáculo à inclusão.

P1 declarou:

“...as turmas também têm cada vez mais alunos e o comportamento deles dentro da sala tem vindo a pior de ano para ano...”.

Há ainda a destacar o discurso de P11, que defende “A redução do número de alunos por turma e o apoio em sala de aula de outro professor”, como factores que podem contribuir para uma efectiva inclusão.

Categoria – Necessidades mais Prementes para Melhorar a Inclusão dos Alunos com NEE na Escola

Esta categoria aborda as necessidades sentidas pelos professores para melhorar as condições em que a inclusão está a ser implementada.

Quando questionados sobre as necessidades mais prementes para melhorar a inclusão dos alunos com NEE, surgiram diversas respostas (Anexo D8), de que são elucidativos os discursos de P3 ao declarar:

“Mais tempo para programar as aulas e delinear estratégias tendo em conta a diversidade existente na turma. Menos alunos na turma para poder trabalhar de forma mais individualizada. Mais materiais pedagógicos e adequados a cada caso. Mais técnicos e professoras de educação especial para trabalharem directamente com os alunos”.

Também o de P5:

“...passa essencialmente por munir as escolas com os recursos necessários, dar formação ao pessoal docente e não docente e ainda muito importante a colocação de técnicos nas escolas que trabalhem em contexto de sala de aula...”.

Ainda o de P6:

“A inclusão escolar destes alunos passa por reduzir o número de alunos por turma, a existência de equipas multidisciplinares a tempo inteiro nos Agrupamentos e apetrechar as escolas com os recursos materiais necessários às diferentes problemáticas. Também é muito importante a colaboração dos pais”.

O de P8:

“...seria muito útil a criação de áreas com conteúdos práticos, que contemplasse as autonomias”.

E por fim, há a destacar o discurso de P10, por divergir dos restantes e manifestar uma atitude segregadora, ao afirmar que se deve:

“...manter os alunos em regime de inclusão em todas as disciplinas, excepto nas de Língua Portuguesa e Matemática, devendo os alunos, nestes casos, ter aulas em separado... ter professores do ensino especial nas diferentes aulas para acompanhar os alunos com NEE”.

O discurso deste professor está longe de manifestar uma atitude inclusiva e a sua perspectiva de escola inclusiva, provavelmente, não é a mesma de César (2003), que diz que a *“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”* (p. 119).

Categoria – Organização Educativa da Escola

Esta categoria aborda a forma como a escola se organizou para facilitar a inclusão dos alunos com NEE.

De acordo com P2, as medidas adoptadas pela escola para facilitar a inclusão dos alunos com NEE foram apenas a nível dos recursos humanos, conforme podemos comprovar pelo seu depoimento: “Os alunos com NEE passaram para as escolas do

ensino regular, mas os recursos a nível material, salvo raras excepções, continuaram os mesmos, o que fizeram foi colocar nas escolas professores do ensino especial e alguns técnicos, mas em número insuficiente para os alunos que recebemos...”.

Mesmo a nível dos recursos humanos, embora sejam em maior número, apenas as 2 professoras de educação especial são a tempo inteiro. As 2 psicólogas e a terapeuta da fala são a tempo parcial e estão no Agrupamento com base num protocolo que existe entre o Agrupamento e uma instituição de ensino especial, tal como refere P12, “...a escola realizou uma parceria com a CERCIMB, pelo que os técnicos que temos, apesar de ainda serem insuficientes, são dessa instituição”.

A nível dos recursos materiais não se registaram alterações, os que existem são os que todos os alunos utilizam, não há materiais específicos, conforme relata P4: “Para além dos recursos materiais que existem para todos os alunos, os únicos recursos disponíveis na escola para os alunos com NEE são os professores especializados e os técnicos que trabalham com estes alunos”.

Por sua vez P12 menciona outros aspectos muito importantes no sentido de facilitar a inclusão destes alunos:

“Na escola procuramos integrá-los em actividades organizadas para a escola em geral, isto quando a problemática o permite. Também temos um projecto (...) que se chama “Escola Alerta”, que alerta a comunidade educativa e alguns serviços da comunidade local para as barreiras, sobretudo, arquitectónicas com que alguns alunos com deficiência se deparam no dia-a-dia”.

P12 ainda nos diz que “A nossa escola valoriza e apoia o trabalho que a comunidade escolar realiza, especialmente os professores e o corpo técnico da escola, mas não tem muitos recursos que nos possa disponibilizar”.

Pelo que nos é dado a perceber pelos discursos (Anexo D9), registaram-se algumas alterações no funcionamento da escola para receber estes alunos, no entanto muitos aspectos ficaram por focar. Mais uma vez, os professores destacaram os recursos humanos e materiais como a força motriz para a implementação da educação inclusiva.

Categoria – Organização e Funcionamento da Direcção em relação à Inclusão

Esta categoria inclui aspectos relacionados com a forma como a Direcção está a aceitar e a implementar a inclusão dos alunos com NEE.

Pelo que se depreende das narrativas dos entrevistados (Anexo D10), a Direcção do Agrupamento considera benéfica a política de educação inclusiva, mas com os meios que lhes são disponibilizados não consegue pôr em prática as medidas necessárias à promoção de um ensino de qualidade para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE.

P5 salienta:

“É primordial referir todo o esforço que a Directora concentra no sentido destes alunos beneficiarem de um ensino de qualidade. A Direcção está disponível para nos ouvir e tomar conhecimento das nossas necessidades e, no que é possível, tentam colmatar essas necessidades”.

Também observámos nos depoimentos de alguns professores, o sentimento de preocupação que a Direcção manifesta no sentido de tentar colmatar, na medida do que lhes é possível, algumas das necessidades sentidas nas escolas. P4 refere:

“A Direcção fez o pedido para serem colocados mais recursos humanos, o que é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas o Ministério não concedeu...”.

A Direcção também procura acompanhar e apoiar o trabalho desenvolvido pelos profissionais de educação e restante comunidade educativa, tal como afirma P8:

“...os órgãos de gestão estão atentos para que as medidas do Decreto-Lei nº3 sejam aplicadas... apoiam os professores e manifestam abertura para receber e apoiar os encarregados de educação de todos os alunos, incluindo os dos alunos com NEE”.

Assim como P7:

“...é muito importante que a Direcção nos encoraje, que lidere e actue como agente de mudança, fomentando climas inovadores, criativos e colaborativos e isso a Direcção procura fazer”.

No que respeita à organização das turmas, também adoptam as medidas que são possíveis e que estão expostas no relato de P2:

“Quando fazem a distribuição dos alunos procuram, na medida do possível, escolher turmas com um horário mais adequado ao aluno e que sejam mais calmas, a nível de comportamento, para que a integração seja mais fácil”.

E de P10:

“Procura reduzir o número de alunos por turma, mesmo assim as turmas são enormes, quando há professores, estipula coadjuvâncias...”.

Desta forma, a Direcção procura que a inclusão dos alunos com NEE aconteça de forma favorável, realizando um trabalho de acompanhamento e apoio como medida para a sua efectivação.

Contudo, ainda muito têm a fazer, no entanto não é uma tarefa fácil, uma vez que ainda não foi colocado em prática o que preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), quando afirma que *“é da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”* (nº2 do artº2).

Categoria – Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE

Esta categoria engloba as sub-categorias: Motivação para Realizar Formação e Condições para Realizar Formação.

A categoria Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE e, respectivas, sub-categorias, pretendem abordar que formação específica possuem os professores para trabalharem com estes alunos, assim como o que os professores pensam acerca da realização de formação específica na área das NEE.

No que respeita concretamente à categoria Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE, esta aborda os dados referentes à formação dos professores no âmbito das NEE, tendo em conta o tipo de formação.

A formação contínua/especializada dos professores é uma condição fundamental para o desenvolvimento do ensino em geral e dos alunos com NEE em particular, assim como para evitar sentimentos negativos por parte dos professores.

Da análise dos relatos, observamos que metade (6) dos professores possuem algum tipo de formação na área das NEE. Relativamente ao tipo de formação, 1 dos

professores realizou 2 especializações nesta área e uma formação de 25 horas e 2 professores possuem 1 especialização. Contudo um deles (P7) apesar de possuir a especialização, afirma que “Por muito importante que seja a formação académica, a formação adquirida em contexto de sala de aula, desde que planeada cuidadosamente, será sempre mais enriquecedora”. (Anexo D11)

Dos outros três professores, 1 deles possui uma pós-graduação e também realizou uma formação de 50 horas, outro professor realizou duas formações, uma de 50 horas e outra de 25 horas e o outro realizou uma formação de 50 horas. Este último (P12), apesar de ter realizado a formação por sentir necessidade de obter mais informação nesta área, a mesma não foi suficiente, uma vez que continua a sentir dificuldades no seu dia-a-dia, tal como constatamos no seu relato: “Apesar de já ter feito uma formação nesta área, continuo a sentir dificuldades na prática diária, a formação que fiz foi muito generalista...”.

Os restantes (6) professores não possuem qualquer tipo de formação na área das NEE. Contudo, 3 deles afirmam sentir necessidade de a realizar e 2 destes reforçam um pouco mais as suas afirmações, ao declararem. “...a formação, é fundamental que tenhamos conhecimentos para podermos receber e orientar os alunos com NEE.” [...] “Se tivesse formação específica, não teria tantas dificuldades em lidar com os alunos com NEE e acredito que planificava as aulas com muito mais facilidade e conseguia gerir melhor o tempo” (P2). “Agora a nível de formação, sinto que preciso de a fazer, porque assim talvez não sentisse tantas dificuldades” (P4).

Três dos professores entrevistados não manifestaram intenção de frequentar qualquer formação nesta área.

Estes dados indicam-nos que, apesar de os professores reconhecerem a importância da formação, nem todos estão empenhados em desenvolver competências essenciais ao atendimento dos alunos com NEE. É um facto que a nível da formação de professores na área das NEE ainda existe grandes lacunas, não só por falta de formação contínua especializada, mas também por lacunas existentes nos currículos dos cursos de formação inicial, no âmbito das NEE.

Já em 1978, o Warnock Report alude à necessidade de uma reflexão sobre alterações nas escolas e a necessidade de formação em termos de organização das aulas, do currículo e dos métodos de ensino como aspectos a contemplar. Posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem também destacar a necessidade de

cursos de formação inicial, que integrassem disciplinas que fomentassem atitudes positivas face à deficiência, que apelassem a competências relativas a um ensino de qualidade, incluindo necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio e métodos de ensino individualizado, que possibilitem responder a um vasto espectro de necessidades existentes nas escolas.

Sub-categoria - Motivação para Realizar Formação

Esta sub-categoria aborda os índices de motivação dos professores para a realização de formação especializada na área das NEE.

Quando questionados sobre se se sentiam motivados para realizarem formação especializada nesta área, dos 12 professores, 6 afirmaram que sim (Anexo D11), sempre que podem, tal com afirma P7 “Sim (...) sempre que possível tenho frequentado acções de formação relacionadas com esta temática, de modo a tentar melhorar a minha prática lectiva”, ou logo que possam, como refere P4 “Sim (...) assim que possível faço questão de a realizar, pois começo a sentir alguma necessidade de estar mais informada acerca de certas deficiências e problemáticas, para melhor compreender o comportamento e atitudes dos meus alunos e o modo como devo actuar... também me vai ajudar a planificar e a desenvolver outras estratégias de ensino”. Por sua vez, P1 diz: “Sim, apesar do pouco tempo disponível” e P6 “Sim, porque esta é uma área que me interessa, já que cada vez mais surgem nas nossas escolas alunos com NEE e também porque nós somos obrigadas a realizar 25 horas anuais de formação”.

Por outro lado, 3 dos professores afirmam que não se sentem motivados, mas sentem necessidade de a realizar (Anexo D11). Um deles (P11) refere que a formação irá facilitar um pouco o trabalho com os alunos com NEE: “Não é fácil trabalhar com estes alunos nestas condições, por isso não posso dizer que sinto motivação, mas sim necessidade”.

P2 refere também:

“Não é propriamente motivada (...) mas se houvesse alguma durante as interrupções lectivas até a faria...”.

Segundo P5:

“É mais uma necessidade”. [...] “Mas gostava de fazer uma formação em NEE, só que o tempo é pouco, tenho feito formação dentro da minha área”.

Os restantes 2 professores afirmaram não se sentirem motivados.

De acordo com P3:

“Neste momento não me sinto minimamente motivada. Temos muito trabalho, o Ministério da Educação obriga-nos a muitas horas de componente não lectiva para conseguirmos dar resposta a toda a papelada e reuniões, muitas vezes, desnecessárias, que não contribuem em nada para a aprendizagem dos alunos”.

Para P10:

“Apesar de achar que a formação é importante, neste momento não me sinto muito motivada para tal. A conjuntura em que nos encontramos, não motiva ao investimento, mesmo que seja na nossa formação, pedem-nos muito e em troca só nos tiram”.

Segundo Correia (1999), esta falta de motivação para a realização de formação especializada e contínua, fundamental às exigências pedagógicas subjacentes à gestão da diversidade, aliada a atitudes de frustração, acomodação ou atitudes ambivalentes são obstáculos à inclusão.

Sub-categoria - Condições para Realizar Formação

Esta sub-categoria aborda as condições que os professores referem para a realização de formação especializada na área das NEE.

Dos 12 professores, apenas 4 mencionaram alguns factores que poderiam motivar e, consequentemente, facilitar a realização da formação (Anexo D11). Os depoimentos de P2 e P5, respectivamente, ilustram o exposto:

“Mas também acho que a formação deveria ser gratuita e dada durante as interrupções das actividades lectivas, no Verão”.

“Talvez fosse mais fácil de conseguir se o Agrupamento nos facultasse a formação no próprio Agrupamento...”.

Neste momento, os professores ressentem-se com o peso da burocracia, são muitas as horas que passam em reuniões e formações obrigatórias, na preparação das aulas e, consequentemente, não estão muito disponíveis para frequentar formações, que, normalmente, acontecem em período de aulas e que, frequentemente, são bem pagas.

Categoria – Preparação dos Professores para Trabalhar com os Alunos com NEE

Esta categoria abarca a opinião que os professores têm acerca da sua preparação para trabalhar com os alunos com NEE.

Pelo que se deduz dos discursos dos professores, 7 afirmam que possuem alguma preparação para trabalhar com alunos com NEE e os restantes 5 afirmam ter pouca preparação (Anexo D12).

Do primeiro grupo, os que possuem alguma preparação, destacamos os discursos de P1, P3 e P6.

P1 afirma:

“...ao longo destes anos tenho aprendido muito através do contacto com estas crianças, também procuro falar com as professoras da educação especial, trocamos ideias, pesquiso sempre na internet sempre que surge na minha sala uma problemática diferente...” [...] “...Pelos menos esforço-me para adaptar estratégias de modo a chegar ao maior número de alunos e alguns deles já me têm surpreendido pela positiva”.

P3 declara:

“...tenho uma especialização em NEE que me deu o suporte teórico e também algumas estratégias para trabalhar com estas crianças...” [...] “Estas formações contribuíram para que me sentisse mais à vontade e com melhor preparação para ter alunos com NEE nas minhas aulas”.

P6 menciona:

“Posso dizer que tenho alguma formação que me permite estar mais atenta para detectar essas dificuldades. Também estou mais sensibilizada para tentar ir de encontro às suas necessidades e procurar fazer um trabalho o mais individualizado possível”.

Do segundo grupo, os que têm pouca preparação, salientamos os diálogos de P2 e P7.

“Não me sinto pedagogicamente preparada, dou o meu melhor como faço em tudo. Ainda tenho pouco tempo de serviço, a experiência não é muita, tento compensar a falta de formação pesquisando na internet sobre esta temática, mas não encontro “receitas” e no terreno não é fácil” (P2).

“Tento realizar o meu trabalho com sentido de responsabilidade e com sensibilidade, mas com a consciência que por muito que me esforce o que consigo dar a estas crianças é muito pouco, para o que considero que deveriam ter” (P7).

Ao relacionarmos os dados desta categoria com os dados da categoria “Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE”, verificamos que a relação que existe entre sentir alguma preparação para trabalhar com alunos com NEE e possuir formação é pouco significativa, uma vez que, dos 7 professores que afirmaram possuir alguma preparação, 3 deles não têm formação, enquanto dos 5 que disseram ter pouca preparação, 2 deles possuem formação na área das NEE.

Categoria – Experiência Profissional com Alunos com NEE

Esta categoria aborda a experiência que os professores possuem no ensino de alunos com NEE.

A partir dos depoimentos dos professores, podemos constatar que todos eles já trabalharam com alunos com NEE (Anexo D13). É de salientar que dos 12 professores que constituem a amostra, 9 deles consideram possuir alguma experiência, que lhes permite trabalhar com alunos com NEE. Tal como refere P1:

“...ao longo destes anos tenho aprendido muito através do contacto com estas crianças, também procuro falar com as professoras da educação especial, trocamos ideias...”.

Reforçado por P3:

“Eu já tenho alguns anos de experiência como professora do 1º Ciclo e quase sempre tive na sala alunos com NEE. Desta forma, adquiri alguma experiência, posso até dizer que já tenho alguma preparação pedagógica. Nós também aprendemos com a prática e essa, eu tenho muita”.

Sustentado por P8:

“A primeira vez em que trabalhei com alunos com NEE foi mais ou menos há 15 anos”.

Pelo que se depreende dos seus discursos, essa experiência foi adquirida ao longo dos anos em que trabalharam com esses alunos. Contudo, ao analisarmos, mais uma vez, a categoria “Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE”, constatamos que essa experiência não se deve apenas aos anos de experiência, mas também à realização de formações, uma vez que dos 9 professores, 6 possuem formação especializada na área das NEE, o que contribui em muito para uma maior preparação pedagógica por parte dos professores.

Os restantes 3 professores, apesar de já terem trabalhado com alunos com NEE, manifestam uma certa insegurança (Anexo D13), talvez devido ao pouco tempo de serviço (P2 - 4 anos, P4 - 326 dias e P11 - 3 anos), pelo que não se sentem preparados para desenvolverem estratégias de ensino diferenciado, que lhes permita responder eficazmente à diversidade dos alunos. Dos professores que constituem a amostra, são os que possuem menos tempo de serviço e não possuem qualquer formação na área das NEE.

O que referimos no parágrafo anterior pode ser observado no trecho da entrevista de P2:

“...sinto que me falta experiência para trabalhar com estes alunos, não tenho formação e, como já referi, não sei muito bem lidar com eles, sobretudo quando as problemáticas são graves”.

Os sentimentos manifestados por estes professores aproximam-se da convicção de Silva (2007), ao afirmar que a maioria dos professores do ensino regular se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com crianças com NEE, sobretudo quando não possuem formação específica nesta área.

Fazendo uma triangulação de alguns dos dados da amostra desta pesquisa, podemos inferir que, mais tempo de serviço, o terem leccionado em turmas com alunos com NEE e possuírem formação especializada, no caso destes professores, são factores decisivos para se sentirem mais capacitados para trabalharem com alunos com NEE.

Categoria – Percurso Profissional

Esta categoria faz um resumo do percurso profissional dos entrevistados (Tabela 4 e Anexo D14).

P1 tem 5 anos de serviço e ao longo do seu percurso afirma que “...trabalhei em escolas TEIP, escolas rotuladas como problemáticas (...) localizadas num meio social carenciado...”.

P2 tem 4 anos de serviço, já leccionou “...numa escola localizada num meio urbano, existiam alguns problemas de comportamento...” também esteve “...colocada numa sala de multideficiência, também numa escola de 1ºCiclo”.

P3 tem 12 anos de serviço e sempre trabalhou em escolas do ensino regular, não problemáticas, como comprova o seu discurso: “Eu leccionei sempre em turmas do ensino regular, em escolas não problemáticas...” [...] “As escolas onde leccionei preocupavam-se com o atendimento à diversidade...”.

P4 tem 326 dias de serviço e afirma: “Na primeira escola em que estive não senti grandes dificuldades em trabalhar com os alunos...” [...] “Na segunda escola, (...) havia vários alunos com retenções, a turma era muito fraca, necessitavam quase todos de uma atenção mais personalizada. Aqui já senti maiores dificuldades em lidar com esta heterogeneidade de alunos”.

P5 tem 8 anos de serviço e apenas leccionou no concelho de Sintra e depois dessa escola veio “...trabalhar para aqui, até hoje”.

P6 tem 5 anos de serviço e já leccionou em diversas escolas, em turmas do ensino regular e também na educação especial, conforme podemos constatar pelo seu discurso: “Eu tive contacto com alunos com NEE logo no primeiro ano em que dei aulas. Foi numa escola no concelho de Sintra. Já estive dois anos a leccionar no ensino especial, numa escola do concelho do Seixal e outra de Cascais.” [...] “Já leccionei em várias escolas, só num ano estive em três (...) na Parede (...) na Amora (...) em Sintra (...) Casal do Marco e no ano anterior estive na Moita”.

P7 tem 23 anos de serviço e afirma: “O primeiro ano em que leccionei (...) foi numa escola do Pinhal Novo.” [...] “Durante o meu percurso foram poucas as escolas em que leccionei (...) no Seixal... no concelho da Moita e, nos últimos dezoito anos, foi nesta escola. Nenhuma das escolas que referi, considero problemática...”.

P8 tem 29 anos de serviço, mas apenas leccionou em duas escolas, “Na primeira estive vinte anos, era uma escola localizada num meio rural, não era problemática...” [...] “A outra escola é esta, também não se pode considerar problemática, mas é bem diferente da outra”.

P9 tem também 29 anos de serviço e segundo o seu discurso fez a sua “...profissionalização em Aljustrel...” [...] “Depois (...) andei por escolas aqui da zona, no concelho da Moita e do Barreiro, até que me efectivei nesta. Também dei aulas um ano numa escola profissional” [...] “Nesta escola já dei aulas a cursos CEF”.

P10 tem 23 anos de serviço e durante o seu percurso profissional só leccionou em três escolas. Segundo afirma, “Numa delas leccionei aulas a alunos muito complicados, eram alunos que não tinham conseguido fazer o 2º Ciclo e foram

transferidos para o ensino nocturno” [...] “Noutra escola, numa turma do 9º ano, em que a maioria eram repetentes...” e “...esta escola...”.

P11 tem 3 anos de serviço e declara que “Nos dois anos anteriores, leccionei em escolas de intervenção prioritária...” [...] “Este ano, fui colocado nesta escola e a realidade é bem diferente (...) esta escola não é problemática...”.

P12 tem 31 anos de serviço e as escolas onde leccionou “...localizam-se todas aqui nas redondezas (...) de um modo geral, não eram e ainda hoje não são escolas problemáticas”.

Categoria – Relacionamento entre Alunos

Esta categoria aborda as interacções entre os alunos com NEE e os restantes alunos.

Do discurso dos professores, percebe-se que, no geral, os alunos sem NEE reagem favoravelmente à inclusão dos alunos com NEE. A maioria reage de forma natural, brincam com os colegas e aceitam-nos, convivem naturalmente. Outros são solidários com eles e ajudam-nos na realização das actividades (Anexo D15). Isto se percebe da fala de P12:

“Alguns alunos (...) criam laços de amizade e entreajuda muito benéficos para ambas as partes” [...] “...às vezes somos surpreendidos, por alguns alunos, com atitudes de tolerância e respeito pela diferença”.

As atitudes favoráveis face aos alunos com NEE que se depreendem dos trechos da entrevista anteriormente citada, revelam que a implementação da inclusão tem vindo a desenvolver atitudes positivas face à deficiência, tal como preconiza a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Normalmente, os que manifestam atitudes mais positivas são os que fazem parte do grupo que acompanha o aluno com NEE desde os primeiros anos de escolaridade. Alguns desses colegas, quando necessário, defendem-nos dos que manifestam atitudes negativas para com eles. O que é referido por P7:

“Da minha experiência, o que acontece normalmente é que os alunos sem NEE, principalmente os da turma, numa fase inicial aceitam bem os colegas com NEE e, geralmente, esta atitude não se altera”.

P4 também menciona:

“...estes alunos conseguem compreender quem os ajuda e quem são os seus amigos e juntam-se a esses, ignorado e até evitando os outros alunos. Por sua vez, também os seus amigos os defendem, quando os outros os tentam maltratar”.

Ou até do discurso de P1:

“No geral relacionam-se bem. (...) Há sempre alguns que gostam de fazer brincadeiras menos próprias e inconvenientes com os alunos com NEE, mas felizmente são a minoria”.

Na opinião de P8, as atitudes favoráveis e a amizade entre os alunos com e sem NEE são mais naturais e frequentes enquanto os alunos são mais novos e os interesses e brincadeiras ainda não são muito divergentes. No entanto, quando a idade avança e se começa a notar uma maior divergência nos interesses e brincadeiras, verifica-se um certo afastamento. O que pode ser observado no seu discurso:

“Quando são mais novos e enquanto os interesses não divergem muito, o relacionamento é mais fácil e mais natural. À medida que vão crescendo, os interesses começam a ser mais divergentes e verifica-se um maior afastamento” [...] “...passam a ter um grupo muito restrito com que se relacionam”.

Contudo, apesar de serem uma minoria, existem ainda alguns alunos que manifestam sentimentos de indiferença, desconfiança, desprezo e rejeição pelos alunos com NEE (Anexo D15). O que podemos comprovar pelo discurso de P10:

“...relacionam-se bem, uns protegem-nos e outros relacionam-se normalmente, contudo também existem outros que, simplesmente, os ignoram e, ainda pior, os que os inferiorizam”.

Ou de P6:

“Uns aceitam-nos e relacionam-se com eles, aceitam-nos no seu grupo de trabalho ou grupo de amigos, outros aceitam-nos passivamente não se relacionando com eles”.

Assim como no de P2:

“...noto, na minha sala, um certo isolamento dos alunos com NEE, ainda não percebi se é por vontade própria ou se são os outros que se afastam, nota-se sobretudo nas brincadeiras, no intervalo”.

Também ainda encontramos atitudes segregadoras por parte dos pares. A este propósito, P7 declara:

“Mas aceitar não significa incluir. Assim, fora do espaço sala de aula, não os envolvem habitualmente nas brincadeiras e, ainda que a maioria das vezes sem intencionalidade, adoptam atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação aos alunos com NEE”.

O que é reforçado por P8:

“...alguns ainda segregam os alunos com NEE”.

Ou como afirma P12:

“Ainda há muitos comportamentos egoístas e estereotipados, infelizmente...” [...] “...temos alunos que os menosprezam e gozam...”.

Segundo o discurso de um dos professores (P3), existe uma maior dificuldade de aceitação por parte dos colegas, quando os alunos apresentam problemas a nível de comportamento, uma vez que destabilizam a sala de aula. Este professor diz:

“Regra geral são bem aceites, embora se o aluno apresenta dificuldade em controlar o seu comportamento (...) torna-se um pouco mais difícil. Neste caso, apesar de os colegas aceitarem esse aluno e inclusivamente o ajudarem a concluir as tarefas, quando ele lhes tira o material (...) e outros objectos e os atira ao chão, nestas alturas os outros colegas aborrecem-se, fazem queixas e afastam-se”.

Estes dados sugerem que, apesar de já existirem atitudes positivas face à inclusão dos alunos com NEE, ainda no deparamos com atitudes negativas para com estes alunos.

Por isso, para que cada vez mais as atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE desapareçam, é fundamental que exista uma conversa previa com os alunos sem NEE e até com os respectivos pais, no sentido de os esclarecer e sensibilizar para a inclusão dos alunos com NEE (Ramos, 2005).

Categoria – Relacionamento entre Professores e Encarregados de Educação dos Alunos com NEE

Esta categoria aborda a relação e grau de abertura que existe entre os professores e os encarregados de educação.

No que respeita a este tipo de relacionamento, 6 professores afirmam manter um bom relacionamento com os encarregados de educação. Existe um diálogo frequente, baseado no respeito e na confiança (Anexo D16).

Conforme refere P2:

“No caso dos meus alunos com NEE os pais são muito presentes, falam comigo frequentemente, vêm trazer os alunos de manhã à escola e sempre que é preciso falam comigo, são pessoas de fácil relacionamento...”.

Destacado por P3:

“Estabeleço relações de confiança e de empatia com todos os pais e até com alguns avós dos meus alunos” [...] “Tento sempre comunicar com os pais, ganhar a sua confiança e respeito, assegurar-lhes a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos e partilhar toda a informação acerca do seu filho”.

E reforçado por P5:

“Sempre mantive uma relação próxima com as famílias dos alunos com NEE. Procuro sempre informá-los de todas as situações que surjam. Também senti receptividade de todos os que me procuravam para esclarecer problemas e emitir sugestões sobre factos...”.

As atitudes destes professores assumem especial relevância, uma vez que representam o que é defendido por Nunes (2005), quando este afirma que para manter um bom relacionamento com os encarregados de educação/pais e, consequentemente, envolvê-los no processo educativo dos seus educandos, é preciso mantê-los informados acerca dos progressos dos seus filhos, fazendo uso de uma linguagem simples e positiva; criar espaços de comunicação para os pais poderem manifestar as suas preocupações, os seus desejos e as suas necessidades.

Por sua vez, 5 professores dizem que, actualmente, não têm qualquer relacionamento com os encarregados de educação, os contactos são feitos através da directora de turma (Anexo D16). Como podemos constatar, por exemplo, pelo discurso de P11:

“Ainda não tive qualquer contacto com os encarregados de educação. São feitos pela directora de turma”.

Contudo destes 5 professores, 2 (P7 e P8) referem que em anos anteriores já mantiveram contactos com encarregados de educação e que estes sempre se pautaram por um diálogo aberto e cordial.

Tal como refere P8:

“Este ano lectivo ainda não tive contacto directo com a família dos alunos com NEE mas, em anos transactos (...) Posso dizer que sempre mantive uma boa relação com os familiares dos alunos, mantenho um diálogo aberto e cordial, sempre na perspectiva de arranjarmos soluções para minimizar ou resolver dificuldades surgidas”.

No caso de P6, a experiência de anos anteriores não é tão positiva, tendo vivenciado situações divergentes:

“Em anos anteriores cheguei a ter reuniões com encarregados de educação, uns colaboravam connosco, mas outros não se interessavam ou não compareciam quando eram chamados à escola, ou então apareciam, mas com uma atitude de certa forma agressiva, com o “pé atrás” e aborrecidos por terem sido chamados à escola”.

Foi assinalada por P1 uma outra situação, que é a dos pais/encarregados de educação ausentes. Tal como ele diz:

“...nem todos os pais dos alunos com NEE vão à escola, a alguns chegamos a telefonar e até a enviar carta através da escola segura e mesmo assim não aparecem...”.

De todos os discursos, há ainda a destacar o de P9, que é o único a afirmar que o relacionamento que, por vezes, mantém com os encarregados de educação nem sempre é produtivo. Segundo ele, o relacionamento “Nem sempre é fácil. Há pais que não aceitam bem as situações dos seus educandos. Alguns são muito colaborativos e interessados, outros, complexos e perturbadores”.

De uma análise mais pormenorizada dos discursos, verificamos que são as professoras do 1ºCiclo (P1, P2, P3 e P4) as que mantêm um relacionamento mais próximo e frequente com os encarregados de educação, o que nos parece natural, uma vez que a turma só é leccionada por uma professora e, como os alunos são mais novos, os pais/encarregados de educação vão levá-los com mais frequência à escola, o que propicia a um maior contacto com a professora.

Categoria – Pessoal não Docente

Esta categoria engloba as sub-categorias: Relação do Pessoal não Docente com os Alunos com NEE e Formação do Pessoal não Docente para Trabalhar com Alunos com NEE.

Sub-categoria - Relação do Pessoal não Docente com os Alunos com NEE

Esta sub-categoria aborda a aptidão do pessoal não docente para se relacionar com os alunos com NEE, bem como a colaboração por eles prestada aos professores, relativamente ao trabalho com os alunos com NEE.

No geral, o pessoal não docente relaciona-se com os alunos com NEE da mesma forma que o faz com os outros alunos, a diferença é estarem um pouco mais atentos, porque pode ocorrer alguma situação em que tenham que intervir (Anexo D17). Como explica P1:

“O pessoal não docente lida com os alunos com NEE da mesma maneira que lida com os outros alunos. Não fazem distinção, no entanto estão sempre de olho em alguns dos alunos categorizados com NEE, para que estes não se metam em conflitos ou para que os outros alunos não lhes façam mal. O pessoal docente desta escola é muito atento a este tipo de situações e estão sensibilizados para ter alguma atenção e cuidado com os mesmos”.

Contudo, os auxiliares de acção educativa que trabalham mais directamente com os alunos com NEE, apesar de não possuírem formação específica, estão mais sensibilizados para as dificuldades e atitudes por eles manifestadas e tratam-nos com mais carinho, respeito e compreensão. Também procuram protegê-los de alguns colegas que manifestam atitudes negativas em relação a eles ou até de conflitos que eles próprios possam provocar, devido às suas problemáticas. Quando ocorre alguma situação mais grave, os funcionários colocam os professores ao corrente da situação e quando o professor solicita a sua colaboração, normalmente, disponibilizam-se para os ajudar.

P6 menciona:

“O pessoal não docente apesar de não ter qualquer tipo de formação para lidar com estas crianças tenta fazê-lo da melhor maneira possível. Fazem-no como sabem e conseguem. Normalmente, manifestam boa vontade com este tipo de crianças, muitos acabam por ter mais paciência com este tipo de alunos por saberem que eles têm problemas. Quando se verificam problemas com estas crianças costumam informar-nos”.

Assim como P7:

“Penso que o pessoal não docente lida com os alunos com NEE da mesma forma que o pessoal docente. Os que estão mais sensibilizados para a problemática com mais respeito, mais tolerância, mais tranquilidade, mais ternura. (...) a colaboração de todos com os docentes é, de uma maneira geral, fácil”.

Sub-categoria - Formação do Pessoal não Docente para Trabalhar com Alunos com NEE

Esta sub-categoria aborda a formação especializada do pessoal não docente para trabalhar com os Alunos com NEE.

No que respeita a esta sub-categoria, quando lhes foi questionado se achavam que o pessoal não docente deve ter formação específica para trabalhar com alunos com NEE, todos os professores foram unânimes em afirmar que sim (Anexo D17), que era muito importante que assim fosse, porque só dessa forma poderiam actuar correctamente perante certas situações. Segundo Silva (2007), na filosofia inclusiva, não são apenas os docentes da educação especial os responsáveis pelos alunos com NEE, mas toda a comunidade educativa, de que também fazem parte os auxiliares de acção educativa. Por conseguinte, o pessoal não docente deve receber formação que lhe permita dar o seu contributo na implementação da inclusão.

Dos discursos destacamos o de P1:

“Acho que sim, que devem ter formação específica para conseguirem actuar em certas situações, como por exemplo, temos um miúdo com epilepsia, que tem ataques, nesta situação é importante o pessoal não docente saber como actuar, o que fazer para ajudar a criança. No entanto, quer nesta quer nas outras escolas onde estive, as auxiliares não possuem qualquer formação...”.

Assim como o de P7:

“Penso que não só é conveniente que o pessoal não docente deva ter formação específica para trabalhar com alunos com NEE, como deveria ser obrigatório que assim fosse. (...) o pessoal não docente deve ter conhecimento de mecanismos de adaptação que ajudem as crianças a sentirem-se elementos plenamente aceites pelos seus pares e no espaço em que estão inseridos...”.

Os professores referiram também que, apesar da importância da formação do pessoal não docente, não existe nenhum profissional desta área que possua formação em NEE.

Conforme menciona P4:

“Sim, é importante, pois às vezes poderiam compreender melhor os comportamentos destes alunos e até mesmo intervir quando necessário. Contudo, nesta escola, nenhuma auxiliar tem formação em educação especial”.

3.1. Discussão das Perspectivas dos Professores

Quando nos propusemos realizar este estudo, definimos alguns objectivos, a que vamos tentar responder, tendo em conta os dados obtidos através da análise das entrevistas.

Relativamente à percepção e atitudes dos professores no que respeita a uma educação inclusiva, os resultados obtidos revelam que, no global, todos os professores possuem a noção do que é uma escola inclusiva e que, na sua maioria, manifestam atitudes positivas face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular, desde que existam nas escolas as condições essenciais ao atendimento dos alunos com NEE. Por conseguinte, os resultados apontam para que as atitudes menos positivas manifestadas por alguns professores advêm, essencialmente, da falta de recursos e do elevado número de alunos por turma.

Estes resultados são confirmados pela opinião de Bowman (1986), que afirma que os professores do ensino regular que não têm acesso a recursos humanos e materiais específicos, manifestam atitudes mais negativas em relação à inclusão de alunos com NEE do que os professores com acesso a esses recursos. Também Williams (1993, cit. em Rodrigues, 1995) defende que a existência de equipas multidisciplinares promove atitudes favoráveis por parte dos professores, uma vez que estes consideram as equipas multidisciplinares um factor fundamental para o sucesso da inclusão. No mesmo sentido vai a opinião de Zabalza (1997), quando afirma que *“um ensino eficaz requer meios técnicos e estes podem facilitar, quando bem utilizados, a melhoria da qualidade do ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno”* (p.183).

Todos os professores que compõem a nossa amostra consideram que as escolas do Agrupamento não estão preparadas, tanto a nível de infra-estruturas como de recursos humanos e materiais, para receber alunos com NEE. Apesar disso, quase todos os professores, dizem ser a favor da inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular, à excepção de um, que defende uma “inclusão parcial”, afirmando que estes alunos deviam frequentar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em salas à parte.

Estes nossos resultados podem ser relacionados com os resultados obtidos através de um estudo realizado por Clough e Lindsay (1991) e citado por Avramidis e Norwich (2002), que demonstraram que, nos últimos 10 anos, as atitudes se tinham alterado a favor da integração de alunos com NEE.

Por sua vez, os mesmos resultados são contrariados por um estudo desenvolvido nos EUA sobre esta temática, referido por Horne e Ricciardo (1988), Berryman (1989), Bacon e Schulz (1991) e Barton (1992) e citado por Avramidis e Norwich (2002), que sugeriam que, na generalidade, os professores não foram capazes de criar empatia relativamente à compreensão das incapacidades e não revelaram interesse em receber alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular. Segundo os autores, estes resultados podem ser explicados pelo facto da integração destes alunos acontecer sem que exista qualquer reorganização nas escolas para os receber.

Apesar de se manifestarem a favor da inclusão, os professores apontam as infra-estruturas inadequadas e a falta de recursos humanos e materiais como os grandes obstáculos à implementação da inclusão. Consideram que existe uma grande carência, sobretudo, de psicólogos e técnicos e de equipamento pedagógico/didáctico adequado às diversas problemáticas, assim como também referem existir muitas barreiras arquitectónicas. Frisam o facto de os recursos humanos não serem suficientes para apoiar/acompanhar todos os alunos que necessitam desses serviços e de duas das escolas do Agrupamento serem de tipo plano centenário, em que a maior parte das barreiras lá existentes não podem ser eliminadas.

É relevante o peso que os professores que constituem a nossa amostra atribuem aos recursos materiais e humanos (professores de educação especial, psicólogos e técnicos) na inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular. Destacamos o facto de não mencionarem a importância do professor do ensino regular na implementação de uma educação inclusiva, um aspecto que na opinião de Mantoan

(2003) é fundamental, uma vez que considera que o sucesso da inclusão depende, essencialmente, dos professores. Contrariamente ao que afirma esta autora, colocam o peso do êxito da inclusão, sobretudo, em factores exteriores a eles.

Os resultados também indicam que a totalidade dos professores refere que o grande número de alunos por turma dificulta o atendimento dos alunos no geral, mas em particular, dos alunos com NEE. Afirmam que com turmas enormes e heterogéneas, em que algumas integram dois ou três alunos com problemáticas graves, têm muita dificuldade na sua gestão e em colocar em prática a diferenciação pedagógica. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Garcia e Alonso (1985) e Correia e Martins (2000), que referem o número de alunos por turma como um factor que influencia as atitudes dos professores. Actualmente, o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro já não limita o número de alunos com NEE por turma.

Na generalidade, os resultados apontam que os professores manifestam a ideia de que a inclusão dos alunos com NEE pode ser benéfico para todos os intervenientes, sobretudo no aspecto social, podendo mesmo desenvolver nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos em relação à diferença. Contudo, no que respeita à aquisição de competências académicas, são poucos os professores que valorizam este aspecto, uma vez que alguns não acreditam que os alunos com NEE, sobretudo os que apresentam problemáticas mais graves, consigam fazer aquisições a este nível. A perspectiva destes professores sobre a capacidade de aquisição de competências por parte dos alunos com NEE, reproduzem os resultados obtidos pelos estudos mencionados por Correia (1997), que referem que uma percentagem razoável de professores do ensino regular, apesar de concordarem com a inclusão, acreditam que os alunos com NEE apenas beneficiam a nível social e muito pouco a nível académico, uma vez que os professores têm muitas dificuldades em implementar uma programação que responda à generalidade da turma.

Desta forma, os resultados apresentados pelos estudos anteriormente citados, vêm também confirmar os resultados do nosso estudo sobre a planificação das aulas, que apontam que os professores sentem muita dificuldade em planificar para um grupo muito heterogéneo, sobretudo, quando existem alunos com NEE na turma. A planificação pode ser um óptimo recurso para ajudar o professor a gerir o currículo e o grupo/turma e, tendo em conta os resultados por nós obtidos, os professores não estão a usufruir dos benefícios de uma boa planificação, que facilita o controlo e monitorização do ensino/aprendizagem.

Sobre a avaliação dos alunos com NEE, os resultados apontam que os professores privilegiam a avaliação qualitativa, relegando a avaliação quantitativa para segundo plano e nem mencionam a avaliação formativa, que é fundamental, uma vez que é orientada no sentido de determinar o que os alunos aprenderam e quais as dificuldades e facilidades que manifestam. Por conseguinte, Angelo e Cross (1993) vêm confirmar a necessidade dos professores, que participaram no nosso estudo, de diversificarem as formas de avaliação, ao afirmarem que os professores ao desenvolverem diversas formas de avaliação, criadas e aplicadas por eles de modo continuado no decorrer das aulas e cuja finalidade é fornecer-lhe uma informação frequente e contínua sobre o progresso académico dos seus alunos, permite aos professores avaliar a sua própria forma de ensinar e, desta forma, caso seja necessário, redireccionar os objectivos e formas de apresentar os conteúdos.

Relativamente às metodologias utilizadas em sala de aula, os resultados apontam para o recurso a metodologias activas, expositivas e intuitivas. Quanto às práticas inclusivas, indicam que as mais utilizadas são o trabalho diferenciado, o trabalho a pares e em pequeno grupo heterogéneo. Contudo, os professores desenvolveram muito pouco este tema, pelo que desconhecemos como são realmente transmitidos os conteúdos, como são desenvolvidas as práticas e como gerem o grupo/turma. Conhecer as atitudes do professor em sala de aula é muito importante, uma vez que, segundo Shade e Stewart (2001), as práticas inclusivas podem fracassar caso os professores do ensino regular não tenham atitudes positivas em relação a essas práticas. Contudo, apesar de os resultados não serem muito elucidativos, podemos pressupor que a opção pelos diversos métodos e pelas práticas nomeadas, é determinada pelas características do grupo/turma, do conteúdo a transmitir e do contexto em que vai ser transmitido. Por sua vez, os resultados também indicam que o trabalho realizado nesta área pelos professores deste estudo, parece indicar que estão caminhando no sentido que é apontado por uma investigação realizada pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com NEE, que afirma que para que existam turmas inclusivas, é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias, entre elas, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o grupo heterogéneo e o ensino eficaz (Sanches, 2005).

No que respeita à formação específica na área das NEE, os resultados revelam que os professores reconhecem a sua importância no desenvolvimento de competências

essenciais ao atendimento dos alunos com NEE, no entanto, alguns professores, pelo menos nesta altura, não estão interessados em a realizar. Os sentimentos manifestados pelos professores sobre a importância da formação vão de encontro à opinião de Correia (1999), quando este afirma que a falta de formação ou formação inadequada para os auxiliar na implementação de uma escola inclusiva, acarreta graves consequências no atendimento e relacionamento com os alunos com NEE.

Alguns dos professores que participaram no nosso estudo, principalmente, os que ainda não possuem formação específica para trabalhar com estes alunos, referem que as acções deviam ocorrer durante os períodos em que não há componente lectiva e serem gratuitas.

Todos os professores referiram já ter tido anteriormente experiências de inclusão, no entanto, apenas pouco mais de metade, manifesta ter alguma preparação para trabalhar com alunos com NEE, facto a que não deve ser alheio o factor formação específica, já que dos professores que afirmam ter alguma preparação, apenas um não possui qualquer formação nesta área.

Neste estudo, os resultados também indicam que os professores que têm mais tempo de serviço, são os que manifestam maior experiência em trabalhar com alunos com NEE. Por sua vez, também são os professores que têm mais tempo de serviço que possuem formação específica, pelo que não será de todo descabido, inferir que este aspecto também está relacionado com a maior experiência por eles manifestada.

No que respeita ao trabalho em equipa, os resultados apontam os professores de educação especial como o elo de ligação entre todos os elementos da equipa pedagógica. Com excepção das reuniões de conselho de turma e de docentes, apenas acontecem reuniões pontuais entre alguns elementos da equipa. Reuniões com a equipa completa acontecem muito raramente e, em alguns casos, ainda não reuniram uma única vez.

Relativamente ao relacionamento entre alunos, os resultados sugerem que apesar de, no geral, os alunos sem NEE reagirem favoravelmente à inclusão dos alunos com NEE e manterem um bom relacionamento, ainda persistem algumas atitudes negativas.

Sobre estes últimos resultados não encontramos estudos para podermos fazer inferências.

No que respeita ao relacionamento entre o pessoal não docente e os alunos com NEE, os resultados apontam para uma relação natural, apenas estão mais atentos,

porque pode ocorrer alguma situação em que tenham que intervir. Contudo, o pessoal não docente que trabalha directamente com os alunos com NEE, revela uma maior sensibilidade perante as dificuldades por eles manifestadas, apesar de nem sempre actuarem da forma mais correcta perante certas situações, o que não é de estranhar, uma vez que, no Agrupamento, o pessoal não docente não possui qualquer formação nesta área. Quando é necessário e a sua disponibilidade o permite, colaboram com os professores em situações relacionadas com os alunos com NEE. Estes resultados não indiciam a importância que o auxiliar de acção educativa tem no processo educativo destes alunos e que é destacado por Silva (2007), quando afirma que, na filosofia inclusiva, não são apenas os docentes da educação especial os responsáveis pelos alunos com NEE, mas toda a comunidade educativa, de que também fazem parte os auxiliares de acção educativa. Por conseguinte, o pessoal não docente deve receber formação, para desempenhar de forma mais profissional a sua função.

No que respeita ao relacionamento entre professores e encarregados de educação dos alunos com NEE, os resultados apontam para que apenas metade dos professores mantém um relacionamento frequente com os encarregados de educação, enquanto os restantes, que leccionam nos 2º e 3º Ciclos, à excepção de um, ainda não tiveram nenhum contacto. Estes resultados, à luz do que é defendido por Nunes (2005), que consiste em envolver os encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos, sugerem que, sobretudo no 2º e 3º Ciclos, ainda existe algum trabalho a desenvolver nesta área.

Os resultados sugerem que a Direcção do Agrupamento considera benéfica a política de educação inclusiva, disponibiliza os recursos que tem e apoia a comunidade educativa na promoção de um ensino com a maior qualidade possível.

Ao fazermos a triangulação dos dados entre os três ciclos do Ensino Básico, à excepção da categoria “Relacionamento entre professores e encarregados de educação dos alunos com NEE”, em que os docentes do 1º Ciclo têm um relacionamento mais frequente com os encarregados de educação dos alunos com NEE do que os docentes dos restantes ciclos, não encontramos diferenças dignas de registo nas restantes categorias e sub-categorias.

De um modo geral, as condições mais citadas pelos professores para que sejam criadas as condições necessárias a uma efectiva inclusão dos alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular foram: 1) Apetrechamento das escolas com os recursos

humanos e materiais adequados e em quantidade suficiente em relação ao número de alunos do Agrupamento; 2) Diminuição do número de alunos por turma; 3) Mais tempo para planificar as aulas, delinear estratégias e preparar materiais; 4) Adequação das infra-estruturas às necessidades dos alunos; 5) Realização de formação específica na área das NEE, mas que aconteça, de preferência, durante as interrupções lectivas e sem custos para o professor.

Considerações Finais

Apesar de tudo o que já foi debatido, escrito e investigado, ainda muito há para conhecer sobre a forma como, no terreno, se está a processar a inclusão das crianças com NEE nas escolas do ensino regular, tal como preconiza o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Com a presente pesquisa, procurámos analisar a forma como se está a processar a inclusão de alunos com NEE, num Agrupamento de Escolas do concelho da Moita. Mais concretamente, pretendemos contribuir para clarificar e enriquecer o conhecimento sobre as percepções e atitudes de alguns professores dos três ciclos do Ensino Básico, desse Agrupamento, face à educação inclusiva.

No entanto, é de salientar que mediante a complexidade dos factores que envolvem uma realidade escolar, aliada às limitações inerentes a um estudo de natureza qualitativa, com toda a subjectividade da análise, reduzida através de um teste de validação, realizado por um juiz independente, e em que a nossa amostra é reduzida, não é nossa intenção estabelecer generalizações, sendo os resultados obtidos meramente descritivos e sugestivos.

É também de referir que o método de entrevista por nós utilizado para a recolha de dados, corre o risco de efeitos de desejabilidade social nas respostas dos participantes, sobretudo neste tema tão pertinente e actual.

Após a revisão bibliográfica, ficámos ainda com mais certeza de que estávamos no caminho certo ao acreditar que a escola deve ser para todos, sejam eles ou não portadores de deficiência. A escola deve possuir um ambiente estimulante, responsivo e favorável, onde todos os alunos possam ter as mesmas oportunidades.

Contudo, a inclusão escolar de alunos com NEE não é tarefa fácil, mas acreditamos que é a melhor resposta, desde que as escolas do ensino regular lhes garantam respostas adequadas, já que aprendem a interagir com os seus pares, partilhando experiências. No entanto, para que exista uma efectiva inclusão, tal como nos diz Mcghie-Richmond e cols. (cit. por Alexandrino, 1999), não basta frequentar a escola, é preciso que estes alunos participem activamente nas actividades, nas rotinas e na vida social da escola.

Para ajudar a concretizar o objectivo de uma efectiva inclusão, dada a diversidade de problemáticas que os alunos com NEE apresentam, são necessárias

equipas de carácter multidisciplinar, que possam abranger as áreas em que as crianças necessitam de intervenção, o que, presentemente, ainda não é uma realidade em todos os agrupamentos.

Por conseguinte, podemos dizer que a inclusão dos alunos com NEE, sobretudo quando são problemáticas graves, é um processo que precisa envolver não só a reestruturação da própria escola, mas também os aspectos relacionados com a aplicação das políticas nacionais definidas para a educação, assim como de uma mudança na maneira de olhar para as potencialidades destas crianças (M.E.-DEB, s.d.).

Desta forma, com as condições que actualmente existem nas nossas escolas, o grande desafio que a elas se coloca nos dias de hoje, é conseguir o sucesso educativo de todos os alunos, apesar de possuírem ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades e níveis de funcionamento diversos e características pessoais e sociais muito variadas.

Como tal, não podemos ignorar a importância do papel do professor no sucesso educativo dos alunos, tendo em conta os vários estudos que indicam que a escola e, em especial os professores, influenciam de forma preponderante a aprendizagem dos alunos, através de atitudes positivas, de uma boa gestão da turma e do recurso a metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos conteúdos e às características dos alunos. Por conseguinte, é fundamental que o professor compreenda a importância do seu trabalho para a criação de ambientes inclusivos, onde todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso escolar.

Face às dificuldades que ainda encontramos na inclusão escolar de alunos com NEE, já referidas neste estudo, sugerimos que sejam feitos mais investimentos a nível da formação de professores, para os consciencializar de que grande parte do sucesso da inclusão depende das suas atitudes e postura perante os alunos e a diversidade.

Também sugerimos um maior e melhor apetrechamento das escolas com recursos materiais e humanos, como é dever do nosso Estado proporcionar, mas que parece que se tem omitido um pouco dessa sua obrigação, uma vez que tem relegado para segundo plano os investimentos na área da educação.

Fazendo uma análise geral à situação da inclusão dos alunos com NEE nas escolas do Agrupamento, bem como ao quadro que se perspectiva segundo as novas directivas, podemos concluir que apesar dos esforços que já foram realizados e de algumas medidas que se começaram a implementar, ainda vai demorar algum tempo,

para que estejam criadas as condições materiais e humanas necessárias para uma efectiva inclusão.

Por conseguinte, com a realização deste trabalho procurámos contribuir para a obtenção de um conhecimento um pouco mais aprofundado sobre como se está a processar a inclusão educativa dos alunos do Agrupamento onde se realizou o estudo e, tendo em conta os resultados, podermos actuar no sentido de melhor ou reformular os aspectos menos positivos e dar continuidade aos aspectos positivos. Os contributos deste estudo, apesar de limitados apenas uma realidade escolar, são importantes no sentido de promover o desenvolvimento de práticas inclusivas e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento educativo de todos os alunos do Agrupamento.

Por último, resta-nos mencionar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o quotidiano das nossas escolas e da prática docente, com uma amostra mais representativa, que possam contribuir para compreender como a própria escola e os professores podem contribuir para a implementação de uma verdadeira inclusão.

Para concluir, podemos referir que estamos conscientes do longo caminho que ainda há a percorrer. No entanto, como afirmam Ladeira e Amaral (1999, p.29), depende de nós todos começar *“o processo de mudança que se impõe, no qual a diversidade de seres e saberes constituirá o caminho de efectivação de práticas que permitam a participação de todos os alunos na comunidade escolar, aumentando as suas possibilidades de sucesso e também os sentimentos de competência e dignidade de todos nós”*.

Bibliografia

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Princípios-chave para a educação especial: recomendações para responsáveis políticos*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. (Título original “Education for all: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995 – Tradução, autorizada pelo autor, de Ana Maria Bénard da Costa). Acedida a 12 de Dezembro de 2010 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_38.pdf.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., et al. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, 1ª Edição, Edições UNESCO.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Alexandre, C. (1999). O cantinho do sucesso: A escola inclusiva e a criança multideficiente. *Apoios Educativos*, N°2. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B. – NOEEE, 14-16.
- Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A Review of educators attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the schools*, 15, 390-396.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester. MA: Clark University Press, 798-844.

- Angelo, T. A., & Cross, P. K. (1993). *Classroom Assessment Techniques* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Augusto, M. F. A. (1981). *Atitudes entre profissionais da área humanística e profissional da área tecnológica quanto à adequação entre o aprendido na universidade e a realidade social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*. Vol17, nº2, 129-147.
- Bacon, E. H., & Schulz, J. B. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 144-149.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação. Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barton, M. L. (1992). *Teachers' opinions on the implementation and effects of mainstreaming*; ERIC Document No. ED 350 802.
- Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real. Educação para todos. *Cadernos PEPT*, 2000 (2). Ministério da Educação. Lisboa, 45-46.

- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special education, 10*, 44-49.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation. UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 29-38.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*. Vol.71, Issue: 2, Publisher: Council for Exceptional Children, 195-207.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: No caminho de uma escola para todos. *Noesis, 40*, Out./Dez., 48-51.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Braga: Universidade do Minho.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child, 34*(1), 41-56.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, 117-149. Porto: Porto Editora.

- Clark, M. (1992). The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning.” *33th Annual Adult Education Research Conference Proceedings*, 31-36. Saskatoon: University of Saskatchewan.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Coates, R. D. (1989). ‘The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers’. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532–536.
- Collicott, J. (1999). *Pondo em prática o ensino por níveis diferenciados: Estratégias para professores do ensino regular*. Lisboa: NOEEE. Departamento da Educação Básica.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Integração versus inclusão*. Acedido a 4 de Março de 2009 em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=5ACA13401ED1CC5FE04>

00A0AB8002FDB&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=8A4D0E7C9C13D646AD251EDC9DBAA203.

Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma nova política em educação. In Correia, L. M. (Ed.). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*, 17-43. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Col. Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul.

Correia, L. M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão, I*, 34-56.

Costa, A. M. B. (1981). Educação especial. In *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A. M. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, M. A. F. (1993). *As representações de sucesso da integração das crianças com necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa.

Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, California: Wadsworth Group/Thomson Learning.

Education Act (1981). London: HMSO.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley, Reading, MA.
- Giangreco, M.F., Baumgart, D., & Doyle, M.B. (1995). How inclusion can facilitate teaching and learning. *Intervention in School and Clinic*, 30 (5), 273-278.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Gómes-Durán, B.J., & Beconã, E. (1986). As atitudes sociais: As teorias de Eysenck e Kerlinger, *Jornal de Psicologia*, 5, 5, 18-22. Acedido a 15 de Janeiro de 2011 em <http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&source=hp&q=Gomes-Dur%C3%A1n%2C+B.S.%2C+Becona%2C+E.+%281986%29%3A+As+Atitudes+Sociais%3A+as+teorias+de+Eysenck+e+btnG=Pesquisa+do+Google&aq=f&aqi=&aql=&oq=>.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to measure attitudes*. 2nd ed. Program Evaluation Kit Series, vol.6. Sage. Newbury Park.
- Horne, M. D., & Ricciardo, J. L. (1988). Hierarchy of response to handicaps. *Psychological Reports*, 62, 83-86.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Karagiannis, A., Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.). *Inclusion - a guide for educators*, 3-15. Baltimor: Paul Brooks.
- Kerlinger, F. (1984). *Foundations of behavioral research: educational and psychological inquiry*. New York: Holt Rinehart Ed.

- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1975). *O Indivíduo na sociedade: Um manual de psicologia social*. (3ª ed). São Paulo: Pioneira Editora.
- Ladeira, F., & Amaral, I. (1999). *A educação de alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B.
- Lambert, J. (1980). Attitudes and attitudes changes, In: J. Lambert. *Social Psychology*. London: MacMillan Publishers.
- Lanier, N. J., & Lanier, W. L. (1996). The effects of experience on teachers attitudes toward incorporating special students in to the regular classroom. *Education*, 117 (2), 234-241.
- Leitão, M. L. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Atitudes dos educadores de infância e dos professores do 1ºciclo do ensino básico*. Universidade dos Açores.
- Leroy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11(1), 32-36.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (1), 1-15.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, v.121, nº4, 751-761.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of attitudes*. New York: McGraw-Hill.

- Lima, M. L. (1993): Atitudes. In J. Vala, & M. B. Monteiro (eds). *Manual de psicologia social*. 167-199. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loureiro, M. J. (2003). Atitudes dos professores em torno da diversidade. Associada às Necessidades Educativas Especiais. *Integrar*, n.º 20, 42-45.
- MacDonald, G., & Nail, P. R. (2005). Attitude change and the public-private attitude distinction. *British Journal of Social Psychology*, 44, nº 1, 15-28 (14). Acedido a 13 de Fevereiro de 2006 em: <http://www.ingentaconnect.com/content/bpsoc/bjsp/2005/00000044/00000001/art0003A>>.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Minayo, M. N. (1994). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. São Paulo.
- Monteiro, M. I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: Um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Braga: Universidade do Minho.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira: Contributos para o sistema educativo*. Relatório Apoios Educativos. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência – Normas orientadoras*. Coleção Apoios Educativos. DGIDC. Coord. Filomena Pereira. Lisboa: Ministério da Educação. D.E.B.

- Nunes, I. (2007). *Atitudes dos professores face à inclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem no domínio cognitivo - motor*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pereira, F. (1998). *Da escola para alguns a uma mesma escola para todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Phillips, L., Sapon, R. H., & Lubic, B. L. (1995). Developing partnerships in inclusive education: One school's approach. *Intervention in School and Clinic*, 30(5), 262-272.
- Pisani, E. M. (1985). *Psicologia Geral* (5ª ed). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Pisani, E. M., Pereira, S., & Rizzon, L. A. (1992). *Temas de psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (eds.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. 33-48. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liege: Pierre Mardaga Editeur.
- Rodrigues, A. (1972). *Psicologia Social* (14ª ed). Lisboa: Dinalivro.
- Rodrigues, A. (1979). *Estudos em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, A. (1995). Attribution and social influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 1567-77.

- Rodrigues, A. (1996). *Psicologia Social*. (16ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rokeach, M. (1981). *Crenças, atitudes e valores: Uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming - Creative inclusion classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion - 1958/1995: *A Research Synthesis, Exceptional Children*. 63(1), 59-74.
- Sebastian, J. P., & Mathot-Buckner, C. (1998). *Including students with severe disabilities in rural middle and high school*. ERIC Document No. ED 417911.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58(1), 9-24.
- Serrano, R. (1998). *As Atitudes dos Professores de Educação Física face à Integração Escolar de Alunos Deficientes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Shade, R. A., & Stewart, R. (2001). General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.
- Shigunov, V., & Pereira, V. (1994). *Pedagogia da Educação Física: O desporto coletivo na escola e os componentes afetivos*. São Paulo: IBRASA.
- Silva, M. O. E. (2007). *A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva*. Acedido a 25 de Fevereiro de 2009 em <http://www.grupolusofuna.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/CONFER%C3%8ANCIA%20ANF%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF>.
- Simon, J. (1988). *L' intégration scolaire des enfants handicaps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Stahlberg, D., & Frey, D. (1995). Attitude: Structure, measurement and function. In H. M. W. Stroebe, & G. M. Stephenson. *Introduction to social psychology* (2^a ed). Cambridge. Massachusetts: Blackwell.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. Boston: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554. Acedido a 15 de Janeiro de 2011 em http://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Triandis, H. C. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: IIE.
- Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96–106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29–45.
- Warnock (1978). *Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 109-123. Lisboa: Porto Editora.
- Wheldall, K. (1976). *Comportamento Social – Problemas fundamentais e importância social*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). In A. Monclús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, 165-198. Granada: Comares.
- Zimbardo, P.G., Ebbesen, E. B., & Maslach, C. (1977). *Influencing attitudes and changing behavior*. 2 Ed., Palo Alto: Addison-Wesley Publishing Company.

Legislação Portuguesa

Decreto-Lei nº 35/90, de 25/01, Lisboa, Imprensa Nacional. In Diário da República I Série nº 21, (pp. 350-353).

Decreto-Lei nº 319/91, de 23/8, Lisboa, Imprensa Nacional. In Diário da República I Série, nº 193, (pp. 4389-4393).

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro.

Lei de Bases do Sistema Educativo Português, 14 de Outubro, Lei nº46/86.

Legislação Estrangeira

Public Law 94-142 (1975).

Anexos

Anexo A

GUIÃO DE ENTREVISTA

INTRODUÇÃO

A entrevista que se segue insere-se num trabalho de investigação sobre a inclusão escolar, a realizar pela professora Maria Rosa Cardoso, no âmbito do Mestrado em Necessidades Educativas Especiais (NEE), que decorre no ISEC – Lisboa.

Com a sua realização, pretendemos fazer um levantamento das percepções/attitudes de professores dos 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a leccionar neste Agrupamento (concelho da Moita), face à inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino regular.

Para tal, solicitamos e agradecemos a sua melhor colaboração, sem a qual este estudo não será possível, garantindo-lhe que os dados recolhidos com a entrevista são absolutamente confidenciais.

1ª Parte

1 – Idade: _____

2 – Género: (assinala com uma X)

Masculino ☐

Feminino ☐

3 – Grau académico:

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4 – Grupo de recrutamento a que pertence: _____

5 – Tempo de serviço na docência: _____

6 – Situação profissional:

Q.A. ☐

Q.Z.P. ☐

Contratada ☐

7 – Número de turmas que lecciona este ano: _____

8 – Número de alunos por turma: _____

9 – Indique o número de alunos com NEE nas turmas que lecciona: _____

10 – Indique a que domínio(s) pertence(m) a(s) problemática(s) dos alunos com NEE:

Cognitivo ☐

Motor ☐

Emocional ☐

Visual ☐

Auditiva ☐

Comunicação ☐

Outro ☐

2ª Parte

Bloco – Percurso profissional

1 – Sintetize o seu percurso de ensino. Refira como eram as escolas onde leccionou, o tipo de alunos e em que altura teve contacto com alunos com NEE.

2 – E no que respeita às dificuldades, vantagens e desvantagens que encontrou nas escolas onde leccionou?

Bloco – Concepção de escola inclusiva

1 – O que é, para si, uma escola inclusiva? Refira quais as vantagens e desvantagens que encontra na escola inclusiva.

Bloco – Concepção de NEE

1 – O que são, para si, NEE?

2 – Em relação aos alunos com NEE que tem nas turmas que lecciona, concorda com a problemática que lhes foi identificada?

Bloco – Atitudes e valores dos professores face à inclusão

1 – Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula do ensino regular, independente do grau e tipo de perturbação?

2 – É a favor ou contra a inclusão e porquê? Que vantagens e desvantagens encontra na inclusão de alunos com NEE nas salas de ensino regular.

3 – E os seus colegas, são a favor ou contra a inclusão?

4 – Como é que o pessoal não docente lida com os alunos com NEE e como colaboram com os docentes?

5 – Acha que o pessoal não docente deve ter formação específica para trabalhar com alunos com NEE? Compare com outras escolas onde leccionou.

Bloco – Metodologias de ensino

1 – Descreva a metodologia utilizada no seu quotidiano nas turmas em que estão inseridos alunos com NEE. Refira como gere o grupo face à diversidade, planificação e avaliação.

2 – Comente sobre as principais dificuldades encontradas no seu quotidiano em relação ao atendimento dos alunos com NEE, nomeadamente, a nível dos recursos materiais e humanos, infra-estruturas e formação.

3 – Existe um trabalho em equipa para atender os alunos com NEE? Refira como é a relação entre os diversos intervenientes no processo.

4 – Como é a sua relação com as famílias dos alunos com NEE? Comente as experiências positivas e/ou negativas que teve no relacionamento com as famílias.

Bloco – Práticas inclusivas

1 – Descreva as práticas inclusivas que utiliza em sala de aula. Dê exemplos dessas práticas.

2 – Descreva uma situação de prática inclusiva que tenha corrido bem e outra que não tenha corrido tão bem.

3 – Gosta de ter alunos com NEE nas suas turmas e acha benéfico para todos os alunos ter crianças com NEE na sala de aula?

4 – Como é que os alunos sem NEE se relacionam com os alunos com NEE?

Bloco – Recursos e organização educativa de escola

1 – Fale sobre os recursos disponibilizados pela escola e se estes correspondem às necessidades das turmas em que estão inseridos alunos com NEE.

2 – Fale sobre as medidas que têm sido adoptadas na escola para facilitar a inclusão dos alunos com NEE, refira, nomeadamente, como é que a Direcção do Agrupamento está a aceitar e a tentar implementar a inclusão.

3 – Partindo das suas reflexões pessoais, refira quais as suas maiores e mais urgentes necessidades, que irão ajudar a sua escola a melhorar a inclusão dos alunos com NEE.

Bloco – Formação

1 – Já realizou alguma formação/curso específico para trabalhar na área das NEE? Fale sobre essa formação/curso, nomeadamente, tipo de formação e carga horária.

2 – Sente-se motivada para frequentar mais acções de formação nesta área?

3 – Conhece alguns autores ou pessoas que estudem e/ou defendam a inclusão? Se conhece, nomeie alguns.

4 – Como avalia a sua aptidão profissional (formação, experiência, etc) para adaptar a sua função docente às características de uma educação inclusiva? Sente-se pedagogicamente preparada?

Bloco – Inclusão escolar

1 – Depois desta conversa, tem mais algum dado relevante ou sugestão que queira acrescentar sobre a inclusão escolar de alunos com NEE de carácter permanente nas escolas de ensino regular?

Anexo B

Nome: _____

Docente de Educação Especial

Exmo.Senhor Director

Eu, _____, portadora do B.I. nº _____, docente do Quadro de nomeação definitiva e aluna do II Curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, no Domínio da Cognição e Motricidade, venho, por este meio, solicitar a V.Exa. autorização para desenvolver, _____, um estudo no âmbito de dissertação de Mestrado, intitulado, provisoriamente, “Percepção/atitude dos professores de uma escola do 2ºCiclo do Ensino Básico acerca da inclusão educativa de alunos com Necessidades Educativas Especiais”.

Quero, desde já, garantir que serão assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecendo desde já a atenção de V.Exa. ao meu pedido, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Atenciosamente

A professora de Educação Especial

Alhos Vedros, 11 de Janeiro de 2010

Anexo C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar, voluntariamente, no trabalho de investigação sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a realizar pela professora Maria Rosa Cardoso, no âmbito do Mestrado em NEE, que decorre no ISEC – Lisboa.

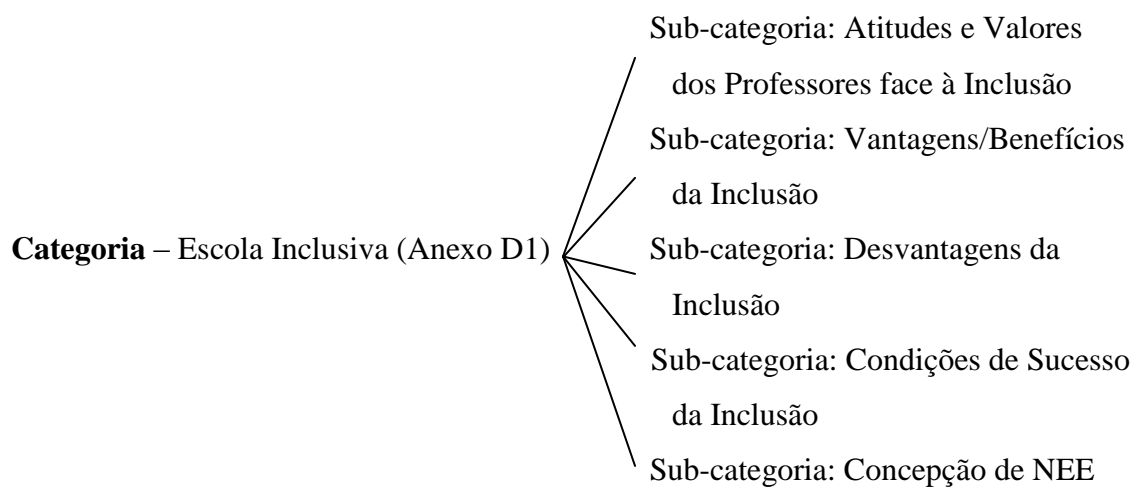
A minha participação far-se-á por meio de entrevista semi-estruturada e será utilizada a gravação áudio. Fui informado(a) que a entrevista será transcrita pela pesquisadora, que as gravações em áudio e as respectivas transcrições serão utilizadas apenas como banco de dados para análise e de que o meu nome não será divulgado.

Declaro haver recebido uma explicação clara e completa sobre a presente pesquisa, que tive a oportunidade para fazer perguntas e que todas as minhas perguntas foram respondidas.

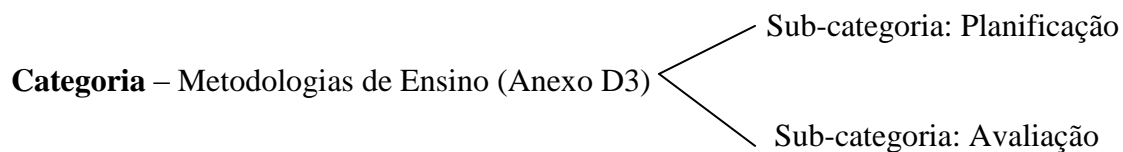
Moita, _____ de _____ de 2010

(Assinatura)

Anexo D



Categoria – Práticas Inclusivas (Anexo D2)



Categoria – Trabalho em Equipa (Anexo D4)

Categoria – Condições e Infra-estruturas das Escolas (Anexo D5)

Categoria – Recursos Materiais e Humanos (Anexo D6)

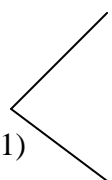
Categoria – Dimensão das Turmas (Anexo D7)

Categoria – Necessidades mais Prementes para Melhorar a Inclusão dos Alunos com NEE na Escola (Anexo D8)

Categoria – Organização Educativa da Escola (Anexo D9)

Categoria – Organização e Funcionamento da Direcção em relação à Inclusão
(Anexo D10)

Categoria – Formação Específica para Trabalhar
com os Alunos com NEE (Anexo D11)



Sub-categoria: Motivação
para Realizar Formação

Sub-categoria: Condições
para Realizar Formação

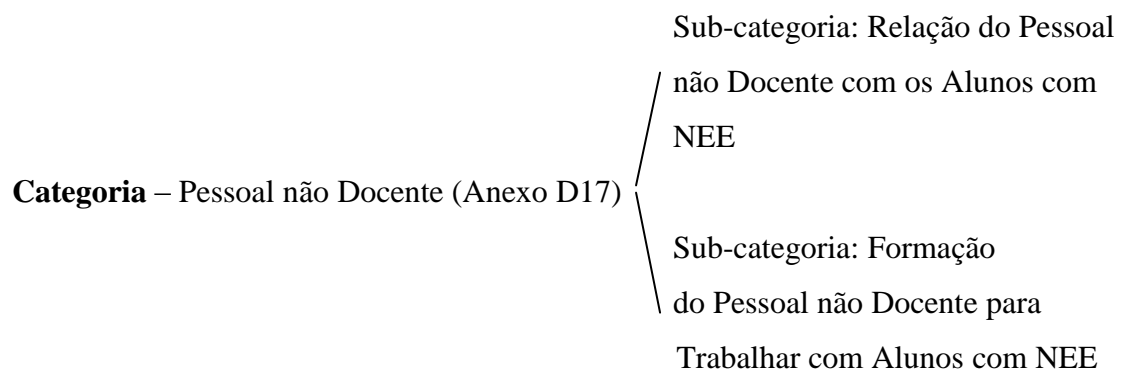
Categoria – Preparação dos Professores para Trabalhar com os Alunos com NEE
(Anexo D12)

Categoria – Experiência Profissional com Alunos com NEE (Anexo D13)

Categoria – Percurso Profissional (Anexo D14)

Categoria – Relacionamento entre Alunos (Anexo D15)

Categoria – Relacionamento entre Professores e Encarregados de Educação dos Alunos
com NEE (Anexo D16)



Categoria - Escola Inclusiva (Anexo D1)

“A escola inclusiva é uma escola frequentada por todos os alunos, os que designamos por “normais” e os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)... é uma escola onde não existe distinção entre alunos e eles não são rotulados.” (P 1)

“...uma escola inclusiva é uma escola para todos, em que as crianças com NEE se integrem numa turma com alunos sem dificuldades e possam ter um percurso escolar à medida das suas capacidades, sem serem discriminados.” (P 2)

“Uma escola inclusiva é uma escola que se mobiliza para dar respostas adequadas à complexidade e diversidade das NEE, uma escola que aceita todos e os trata de forma diferenciada, uma escola que promove a igualdade de oportunidades.” (P 3)

“...é uma escola que se adapta a todos os seus alunos de modo a que estes se sintam bem e integrados na escola e na turma.” (P 4)

“...a escola inclusiva é um lugar partilhado por todos e para todos.” (P 5)

“A escola inclusiva é uma escola do ensino regular onde também estão incluídas crianças com NEE e que proporciona a todos os seus alunos um ensino de qualidade.” (P 6)

“Uma escola inclusiva é aquela que garante a inserção do aluno com NEE numa turma regular e, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados...” (P 7)

“Uma escola inclusiva deve valorizar a diversidade e fazer com que os “diferentes” tenham direito à sua diferença e a um lugar na escola e na sociedade.” (P 7)

“É uma escola que proporciona aos alunos com NEE todo o apoio adequado às suas características e necessidades, permitindo-lhe usufruir de uma educação eficaz.” (P 8)

“É uma escola que facilita a integração social através de condições adequadas...” (P 9)

“...escola inclusiva significa que a escola está aberta a todos os alunos, incluindo os que têm NEE e que estes fazem parte de um todo.” (P 10)

“É uma escola que deve incluir todos os alunos independentemente das suas problemáticas individuais.” (P 11)

“Uma escola inclusiva é aquela que oferece a todos os alunos, independentemente da sua problemática, os mesmos direitos de aprendizagem, dotando-os de todos os meios necessários para alcançar o sucesso escolar...” (P 12)

Sub-categoria - Atitudes e Valores dos Professores face à Inclusão

Atitudes e valores positivos (com reservas)

“Eu sou a favor da inclusão, independentemente da problemática, mas com as condições necessárias para que estes alunos beneficiem de um desenvolvimento a todos os níveis (...) É que se isso não acontecer, não sei até que ponto algumas dessas crianças, as que têm determinadas problemáticas beneficiam da inclusão.” (P 1)

“Eu sou defensora do atendimento a alunos com NEE nas escolas regulares independentemente do grau de perturbação, desde que seja assegurado um conjunto de pressupostos: legislação, recursos e colaboração... entre outros.” (P 3)

“Acredito que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEE frequentarem as classes regulares.” (P 3)

“Eu sou a favor, mas com condições que permita a esses alunos um ensino de qualidade... sem as condições necessárias não sei se será positiva a inclusão.” (P 4)

“...os alunos com NEE devem ser integrados nas turmas consideradas “normais”, desde que se reúnam as condições necessárias para que estes alunos possam tirar partido dessa inclusão... é que de outra forma torna-se inglório para todos os que coabitam o espaço de sala de aula...” (P 5)

“Eu sou a favor, no entanto cada vez se torna mais difícil com o aumento dos conteúdos programáticos e do número de alunos por turma. Sabe, eu acho que só é bom para os alunos se nos forem dadas condições para trabalharmos com estes miúdos, como por exemplo mais horas para os apoiar, materiais adequados, redução do número de alunos por turma e mais flexibilidade no currículo, não só dos alunos com NEE mas também dos ditos normais.” (P 6)

“Sou a favor da inclusão, mas com reservas.” (P 7)

“...para a inclusão de todos os alunos ser possível, deveriam ser dadas condições à educação especial que garantissem às crianças com NEE todo um conjunto de serviços de apoio destinados a responder às suas reais necessidades, que são variadas, educacionais, fisiológicas, sociais, terapêuticas e médicas...” (P 7)

“Sou a favor da inclusão, desde que seja bem feita e não se torne num “problema” para o professor e numa “frustração” para o aluno.” (P 8)

“A inclusão é importante mas dentro de condições que não evidenciem a diferença.” (P 9)

“Sou a favor da escola inclusiva desde que sejam fornecidas às escolas os recursos humanos indispensáveis, assim como os materiais adequados à realidade de cada um destes alunos.” (P 11)

“Sou a favor da sua inclusão, mas com condições para ambas as partes, pedagógicas, físicas e humanas. Por melhor que se queira fazer não será produtivo sem as ferramentas necessárias.” (P 12)

Atitudes e valores menos positivos

“Acho que é mais fácil a inclusão na teoria do que propriamente na prática, depende de vários factores, do comportamento do aluno, da sua problemática e das características da restante turma. A existência ou não de recursos humanos especializados também é muito importante, pode influenciar o sucesso da educação inclusiva. Nem sempre a inclusão é um factor positivo para os alunos.” (P 2)

“Sou a favor da inclusão, mas não de todas as crianças. Há casos em que as crianças não beneficiam, as suas deficiências são muito graves.” (P 2)

“Apesar do meu discurso, sou a favor da inclusão de alunos com NEE, porque penso que, em princípio, há vantagens tanto para uns alunos como para outros, pode desenvolver aspectos sociais e sentimentos como a solidariedade, tolerância e o respeito pela diferença, mas a verdade é que também há desvantagens...” (P 10)

“Além disso, há diferentes graus e tipos de perturbação... complicando-se as coisas se a deficiência for muito grande.” (P 10)

“Então se forem alunos com deficiências severas, as nossas escolas não estão preparadas de forma alguma para os receber, mesmo com outros recursos não sei se eles beneficiam com a inclusão.” (P 11)

“Como está, a evolução dos alunos com necessidades é lenta, penso que poderia ser melhor noutro contexto mais favorável.” (P 11)

Atitudes e valores negativos

“...a inclusão de alunos nas turmas normais está muito longe de ser uma verdadeira inclusão, não só porque não nos são dadas as condições necessárias, mas também porque certas crianças com determinadas problemáticas não se inserem bem nas turmas...” (P 1)

“...não gosto muito de ter alunos com NEE na minha sala de aula por não saber lidar muito bem com eles...” (P 2)

“...dada a conjuntura em que vivemos, que passa apenas por uma visão economicista, vai ser muito difícil existir uma verdadeira inclusão.” (P 3)

“...apesar da inclusão já ter “uns anitos”, parece que ainda estamos a dar os primeiros passos.” (P 4)

“...até termos uma escola inclusiva muito terá que ser feito e disponibilizado pelo Ministério da Educação. O que nós na prática conseguimos é integrar os alunos com NEE nas turmas regulares.” (P 6)

“Da forma como o ensino em Portugal se encontra estruturado, discordo da permanência de alunos com NEE nas aulas do ensino regular.” (P 8)

“Sou a favor, mas noutras condições. As actuais não correspondem às necessidades das situações.” (P 9)

“...lecciono Português e que no 9º ano os meus alunos têm de ser submetidos a um exame nacional, cujos resultados terão implicações noutras avaliações, embora os aceite, goste deles e me esforce por ser o mais profissional possível, vejo-os como um obstáculo também na obtenção de melhores resultados com os outros alunos...” (P 10)

Sub-categoria - Vantagens/Benefícios da Inclusão

“... todos ficam a ganhar, mais que não seja na socialização.” (P 1)

“Os benefícios para estas crianças serão tanto maiores quanto os recursos de que beneficiam...” (P 1)

“É benéfico para os alunos com NEE estarem inseridos numa turma do regular, mas os outros alunos também beneficiam com essa convivência, ambos ficam a ganhar, acabam por contactar com as duas realidades, o que lhes permite aprender uns com os outros, assim é possível formar adultos sem preconceitos e aptos até para ajudar aqueles que mais precisam, todos ganham a nível social...” (P 1)

“...é importante para eles e para os outros a convivência entre todos, os alunos que não têm dificuldades talvez aprendam a ser mais tolerantes uns com os outros.” (P 2)

“As vantagens da inclusão destas crianças passa muito pelo aspecto social, aqui eles têm vivências e têm colegas que lhes podem servir de modelo, o que não acontece nas escolas de ensino especial.” (P 2)

“...todas as crianças se familiarizam com as características específicas umas das outras, vão aprendendo a relacionar-se uns com os outros, ajuda a que aceitem mais facilmente a diferença...” (P 3)

“...as vantagens de uma efectiva educação inclusiva são muitas, a nível da socialização, autonomia, aquisição de competências teóricas e práticas, dão origem a sentimentos e atitudes mais solidárias...” (P 3)

“Tem a vantagem de proporcionar uma educação adequada, orientada para a maximização do potencial da criança, contribui para evitar os efeitos negativos da exclusão, aumentando a oportunidade destes alunos se adaptarem à vida em sociedade, preparando-os para a vida activa.” (P 3)

“As vantagens da inclusão destes alunos são várias desde que existam condições para os receber e ensinar, mesmo aqueles com problemáticas mais graves.” (P 4)

“...torna-se uma experiência enriquecedora não só para mim mas também para todos os alunos...” (P 4)

“Mas acho que com a inclusão destes alunos todos beneficiam.” (P 5)

“Eu sou a favor, porque os alunos que estão nas instituições de ensino especial só socializam com crianças com problemas, não têm referências diferentes, aqui o aprender imitando não os favorece, por vezes ainda os prejudica. A socialização é um aspecto essencial no desenvolvimento destes alunos e é nas escolas do ensino regular que eles o conseguem fazer e de forma natural.” (P 5)

“As vantagens... penso que todos ganham no seu enriquecimento pessoal.” (P 5)

“Eu acho benéfico que os alunos com NEE estejam integrados nas turmas normais, para poderem interagir e crescerem com as crianças ditas normais...” (P 6)

“...é benéfico para os alunos ditos normais estarem em contacto com os alunos com NEE, mais que não seja porque se podem tornar mais solidários e menos preconceituosos, aceitando mais facilmente a diferença. “ (P 6)

“A inclusão vai contribuir para mudar a mentalidade da comunidade escolar, da sociedade e até das pessoas com NEE, permitindo que as diferenças sociais sejam mais facilmente aceites e valorizando as capacidades de cada um.” (P 6)

“...eu acredito que uma educação inclusiva de qualidade faz a diferença... uma educação inclusiva possibilita-lhes uma vida pessoal e social bem sucedida...” (P 7)

“...só é verdadeiramente benéfico se existirem os recursos necessários ao desenvolvimento global de todos.” (P 7)

“...é benéfico para todos, uma vez que eles aprendem uns com os outros, tornam-se mais solidários e passam a aceitar melhor a diferença...” (P 8)

“As vantagens para o aluno serão a nível da socialização, porque os recursos para alguns destes alunos são os mesmos dos alunos sem dificuldades...” (P 8)

“Depende das características das turmas em que estão integrados e das características de cada aluno com NEE. Há certas problemáticas mais difíceis de lidar quer para nós quer para os próprios colegas.” (P 9)

“Deveria haver coadjuvâncias com acompanhamento regular dos técnicos e professores especializados, que deveriam ser muito mais. Só assim é que a inclusão trazia vantagens para os alunos e professores.” (P 9)

“Existem vantagens se forem dadas a estes alunos as condições necessárias para que aprendam um currículo funcional, que lhes permita futuramente a autonomia necessária para viverem em comunidade.” (P 9)

“A socialização que alguns têm nas escolas de ensino regular só os favorece, mas este aspecto não é conseguido por todos, devido às particularidades de certas problemáticas e deficiências.” (P 9)

“...torna alguns alunos ditos “normais” mais maduros e tolerantes perante o que é diferente...” (P 10)

“...alguns alunos com NEE beneficiam com a socialização...” (P 10)

“Quando as deficiências e problemáticas não são muito severas, eles beneficiam na aquisição de competências, no relacionamento com a comunidade escolar e na autonomia.” (P 11)

“As vantagens de uma escola inclusiva para os alunos com NEE, passa pelo contacto que têm com os outros alunos...” (P 11)

“Sim, se forem tratados com a dignidade que merecem, é benéfico, sem dúvida para ambas as partes, os outros alunos também vão beneficiar com a inclusão, pois perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente, alguns desenvolvem a cooperação e a tolerância e aprendem que o mundo não é um lugar onde todos são iguais e que as pessoas "diferentes" merecem respeito, amizade e afecto.” (P 12)

“Para os alunos com NEE, eles beneficiam das aprendizagens que irão adquirir através do contacto com crianças da mesma faixa etária, quer a nível intelectual quer a nível social.” (P 12)

“As vantagens da sua inclusão... elas podem conviver com alunos sem deficiência e da mesma faixa etária, num ambiente comum, permitindo às crianças com NEE terem mais condições para desenvolver as suas capacidades e aprender através de modelos e do trabalho em grupo. Ficam melhor preparados para a vida adulta.” (P 12)

“...vantagens... em meu ver passam pela socialização, que é muito importante para estes alunos (...) as vivências nas escolas do ensino regular são muito diversas e como sabemos eles aprendem agindo e estando em contacto uns com os outros.” (P 12)

Sub-categoria - Desvantagens da Inclusão

“Desvantagens, o elevado número de alunos por turma e a falta de recursos, sobretudo, humanos para trabalhar com estas crianças, deviam beneficiar de mais horas de apoio especializado por semana.” (P 1)

“As desvantagens... existem quando não são criadas as condições necessárias para receber estas crianças ou quando elas não se conseguem adaptar.” (P 2)

“As desvantagens verificam-se quando não existem os meios necessários para implementar uma verdadeira inclusão, nomeadamente, os professores receberem alunos com NEE sem terem formação para trabalhar com eles.” (P 2)

“...as desvantagens, poderão existir se o aluno se sentir excluído pelos colegas.” (P 3)

“Desvantagens, creio que me vou repetir, mas para mim é um dos entraves ao sucesso do ensino destes alunos, estar um só professor com uma turma que não é reduzida e com alunos com NEE, alguém fica para trás, nem sempre conseguimos dar-lhes a devida atenção...” (P 4)

“Um aspecto negativo com a sua inclusão nas escolas do regular, prende-se com a falta de alguns recursos que existem nas escolas do especial e que não existem no regular.” (P 5)

“As desvantagens, apenas poderei dizer que as escolas não estão preparadas para funcionar na vertente inclusão.” (P 5)

“...não ter acesso à educação inclusiva só traz desvantagens... os que não têm acesso a ela são objecto de exclusão, de discriminação e de segregação. “ (P 7)

“Como a inclusão se está a processar neste momento, existem mais desvantagens do que vantagens.” (P 8)

“O currículo que trabalham é muito distante e diferente do que o do resto da turma, não sei até que ponto é uma vantagem para eles estarem inseridos nestas turmas.” (P 9)

“As desvantagens são ainda maiores quando eles se sentem isolados, não se conseguem integrar...” (P 9)

“Neste momento e da forma como está a decorrer a inclusão não encontro muitas vantagens.” (P 11)

“Quando as deficiências e problemáticas (...) são muito severas acontece que o convívio deles com os outros colegas fica mais difícil e eles vão-se sentir excluídos.” (P 11)

“...há uma grande discrepância entre o seu currículo e o dos restantes alunos, fica difícil a sua participação na maioria das actividades realizadas na sala. O próprio aluno se sente diferente, ao realizar trabalhos diferentes.” (P 11)

“Como desvantagens, é certamente o distanciamento de interesses, competências e nível de maturidade que encontramos entre alguns alunos com NEE e os restantes alunos.” (P 11)

Sub-categoria - Condições de Sucesso da Inclusão

“Se a escola tiver número de professores do ensino especial e psicólogos suficientes para trabalhar com o número de alunos com NEE que temos, já seria um passo muito grande para a implementação da inclusão na escola e para o sucesso destes alunos.” (P 1)

“As principais dificuldades são os recursos humanos, que são fundamentais para uma verdadeira inclusão...” (P 1)

“A existência ou não de recursos humanos especializados também é muito importante, pode influenciar o sucesso da educação inclusiva.” (P 2)

“O sucesso ou insucesso da inclusão não pode depender apenas dos professores.” (P 2)

“...o envolvimento das famílias também é imprescindível, se os pais mostram interesse pelo dia-a-dia escolar dos filhos, eles tendem a ser mais interessados, sentem que quem os rodeia se preocupa com eles e investem mais.” (P 3)

“As escolas inclusivas devem ter condições para que estas crianças tenham um ensino de qualidade e beneficiar de todos os recursos materiais e humanos que sejam

necessários para o seu desenvolvimento, para que criem a autonomia necessária ao seu dia-a-dia.” (P 4)

“A Direcção fez o pedido para serem colocados mais recursos humanos, o que é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas o Ministério não concedeu...” (P 4)

“A educação inclusiva (...) promove a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Agora isso requer que seja posta em prática uma pedagogia colectiva, multidisciplinar, dinâmica e flexível. Mas para isso é preciso que se verifiquem mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas. Também a formação dos professores precisa sofrer alterações.” (P 6)

“A mais-valia do atendimento aos alunos com NEE, não é a existência de diplomas legais, mas a existência de um trabalho em equipa, que a maioria das vezes sem recursos materiais e humanos, sem infra-estruturas e sem formação adequada, transforma o impossível em pequenas vitórias diárias, que nos vai dando incentivo para continuar e encarar o desafio de mudar.” (P 7)

“A inclusão exige, portanto, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com e sem NEE uma aprendizagem em conjunto...” (P 7)

“...para que a inclusão se torne efectiva, deveria estar em pé de igualdade no combate ao abandono e ao insucesso escolar.” (P 7)

“...para trabalharmos situações mais difíceis, creio que devíamos ter formação apropriada à problemática, para respondermos eficazmente às suas exigências. O bom senso e a “carolice” não é tudo.” (P 12)

“Em meu ver, já que não temos os meios necessários para uma verdadeira inclusão, o seu sucesso vai depender do nosso empenho enquanto professores e da capacidade do aluno de se adaptar às opções do sistema escolar.” (P 12)

“...defendo que para se ter uma educação de qualidade é necessário existirem infra-estruturas adequadas, um corpo docente qualificado e técnicos para os acompanhar...” (P 12)

Sub-categoria - Concepção de NEE

“...são os alunos que têm necessidade de um acompanhamento especial e mais personalizado, podem ser alunos com dificuldades de aprendizagem ou alunos com deficiência (...) As necessidades também podem ser temporárias ou permanentes.” (P 1)

“...o conceito de NEE abrange as crianças que têm dificuldades de aprendizagem ou mesmo algum tipo de deficiência.” (P 2)

“O conceito de NEE abrange crianças e jovens com aprendizagens atípicas, são as que não acompanham o currículo oficial, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com a problemática da criança ou jovem.” (P 3)

“As NEE é quando os alunos necessitam de uma aprendizagem e uma atenção especial ao longo do seu percurso escolar.” (P 4)

“NEE, para mim, são os alunos com necessidades que necessitam de um trabalho feito de forma mais individualizada, para assim superarem as suas dificuldades.” (P 5)

“O termo NEE refere-se a todas as crianças e jovens que apresentam uma deficiência física ou psicológica ou ainda dificuldades de aprendizagem (...) que não lhes permite atingir, da mesma forma que os outros, o que lhes é ensinado normalmente na escola.” (P 6)

“Alunos com NEE são todos aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, necessitam de apoio dos serviços da educação especial, durante todo ou parte do seu percurso escolar...” (P 7)

“NEE significa que uma criança ou jovem possui uma deficiência ou dificuldade e necessita de apoio complementar, que lhe permita adquirir competências. Existem NEE de carácter permanente, que são as mais graves e de carácter temporário, que podem ser superadas.” (P 8)

“É quando um indivíduo se evidencia pela diferença física, motora, mental ou de comportamento e necessita de um trabalho individualizado e de um acompanhamento permanente...” (P 9)

“Relaciona-se com o conceito de deficiência e significa que esse aluno necessita de um apoio especializado. Estes alunos são portadores de deficiências que os impedem de aprender normalmente, precisam da ajuda de especialistas para conseguirem fazer as suas aprendizagens.” (P 10)

“São alunos que não conseguem acompanhar o currículo mínimo estabelecido para os restantes alunos.” (P 11)

“NEE é quando um aluno necessita de um apoio pedagógico acrescido para superar as dificuldades pessoais diagnosticadas... Refere-se também a um grupo de alunos “diferentes” devido à sua problemática pessoal...” (P 12)

Categoria - Práticas Inclusivas (Anexo D2)

“...troca e partilha de saberes, num ensino cooperativo...” (P 1)

“Realizo actividades e fichas de trabalho a dois, também recorro ao trabalho em pequeno grupo, ao trabalho diferenciado...” (P 1)

“Faço trabalho diferenciado, trabalham a pares e em pequenos grupos, sempre que posso apoios individualmente...” (P 2)

“...é o trabalho diferenciado, seguido do trabalho a pares...” (P 3)

“...organizo trabalho em grupo e a pares, também trabalho com eles individualmente...” (P 4)

“Procurei, sempre que possível, realizar um trabalho diferenciado (...) em pequenos grupos heterogéneos.” (P 5)

“É essencialmente isso, trabalho em pequeno grupo, a pares e trabalho diferenciado.” (P 5)

“...em sala de aula é o trabalho de grupo e trabalho a pares...” (P 6)

“Utilizo, preferencialmente, o ensino cooperativo e a tutoria entre pares.” (P 7)

“...desenvolvo trabalho a pares e trabalho diferenciado...” (P 8)

“O trabalho diferenciado, a pares e partilha de tarefas em trabalhos de pequenos grupos...” (P 9)

“O trabalho de pares e as tarefas em pequenos grupos heterogéneos, (...) o trabalho também é diferenciado.” (P 10)

“Realizam trabalho a pares, trabalho diferenciado e em pequenos grupos.” (P 11)

“Utilizo o trabalho a pares, a realização de tarefas em pequenos grupos e o trabalho diferenciado.” (P 12)

“Normalmente coloco os alunos com mais sucesso escolar a ajudá-los, simplifico os exercícios, as fichas são diferentes, menos extensas.” (P 12)

Categoria - Metodologias de Ensino (Anexo D3)

“Tento recorrer a objectos do dia-a-dia, que sejam significativos para os alunos e façam a ligação entre os temas a trabalhar e o quotidiano dos alunos.” (P 1)

“...nos trabalhos de grupo tento inseri-los cada um num grupo diferente...” (P 1)

“...tento colocar os alunos com NEE junto de um aluno que não tenha dificuldade em adquirir competências...” (P 1)

“...trabalho de parceria...” (P 2)

“...coloco sempre os alunos mais “fortes” ao lado dos que manifestam mais dificuldades...” (P 2)

“...trabalho em pequenos grupos heterogéneos.” (P 2)

“...tenho de fazer trabalho diferenciado.” (P 2)

“...coloco os alunos com NEE nos lugares da frente, perto da minha secretária e do quadro...” (P 3)

“...conforme a actividade, que pode ser em pequeno grupo, individualmente ou a pares...” (P 3)

“...é impossível recorrer sistematicamente à lição expositiva...” (P 3)

“...coloco em prática actividades diferentes ou a mesma actividade, mas segmentada, por fases, esses alunos vão acabar por resolver uma actividade idêntica, mas percorrendo um caminho faseado.” (P 3)

“...ponho em prática um ensino explícito, sistemático e controlado. Estruturo as actividades, estrutura, inclusivamente, o seu caderno diário, mostro claramente, até exemplificando, o que pretendo que o aluno faça, dou “feedback”...” (P 3)

“...são os próprios alunos a fazerem perguntas uns aos outros sobre o exercício que estão a resolver, dou bastante reforço positivo oralmente ou através de um sorriso...” (P 3)

“...fico “liberta” para um ensino directo com os alunos com NEE...” (P 3)

“...as actividades são diferenciadas...” (P 4)

“...procuro explicar-lhes individualmente as actividades...” (P 4)

“...fazem trabalho em pequeno grupo heterogéneo, a pares e procuro que o colega de mesa, sempre que possível, o oriente e ajude.” (P 4)

“...procuro recorrer a materiais concretos ou ligados à realidade e interesse dos alunos...” (P 4)

“...pedagogia diferenciada...” (P 5)

“...adequo as actividades às competências dos alunos, as fichas e actividades são diferentes...” (P 5)

“...quando revelam mais dificuldades em alguma matéria, faço exercícios diferentes...” (P 6)

“...pedagogia diferenciada...” (P 7)

“...elaboro projectos pedagógicos em parceria com outros colegas e, às vezes, com outras escolas...” (P 7)

“...procuro apoiar individualmente os alunos.” (P 7)

“...diferenciação pedagógica que corresponda aos interesses e às necessidades dos alunos...” (P 7)

“...apoio individualizado...” (P 8)

“...faço trabalho diferenciado...” (P 8)

“...realizam trabalho individualizado ou em menor quantidade dependendo do problema. Também desenvolvo trabalho de grupo.” (P 9)

“...tento trabalhar com os outros alunos individualmente...” (P 10)

“...organizo pequenos grupos de trabalho...” (P 10)

“...procuro que os grupos sejam heterogéneos, outras vezes também faço trabalho a pares...” (P 10)

“Preparo trabalho diferente para os alunos com necessidades...” (P 11)

“...faço grupos de trabalho, os alunos com necessidades para além de terem o meu apoio também são apoiados pelos colegas...” (P 11)

“...entregajuda entre pares e realizo ficha diferentes...” (P 12)

Sub-categoria - Planificação

“...elaboro uma planificação específica, com os objectivos a atingir.” (P 1)

“Quando planifico faço-o para o grande grupo, mas diversifico as actividades e os conteúdos para os que têm dificuldades.” (P 2)

“Procuro planificar as actividades a realizar com os alunos com NEE de acordo com os seus Programas Educativos Individuais, senão por escrito pelo menos mentalmente e tendo em conta as actividades a realizar com o restante grupo.” (P 3)

“...sinto mais dificuldade é em planificar para um grupo tão numeroso e heterogéneo, é que depois na prática é difícil cumprir a planificação.” (P 4)

“Nestas turmas onde estão inseridos estes alunos procuro adequar as minhas planificações, tenho em conta estes alunos e os restantes...” (P 5)

“...para gerir o grupo planifico as aulas de acordo com as necessidades e interesses diversificados dos alunos...” (P 7)

“A planificação para os alunos com NEE é feita no início do ano lectivo de acordo com a problemática do aluno...” (P 8)

“A planificação para eles é feita individualmente...” (P 9)

“Planifico para o grande grupo, os outros têm no PEI o currículo próprio que é estipulado no início do ano...” (P 10)

“Faço a planificação para a turma no geral e para os que têm adequações estipulo actividades mais simplificadas. Para os da alínea e) tenho o currículo específico e eles fazem as actividades de acordo com o que lá está definido.” (P 11)

“...tento planificar as minhas aulas, tendo por base a flexibilidade do currículo e pensando nas adequações curriculares que esses alunos têm, mas nem sempre consigo cumprir a planificação...” (P 12)

Sub-categoria - Avaliação

“...avaliação também é diferente, dou muito valor ao empenho, à qualidade do trabalho, a avaliação é o conjunto de tudo o que se passa em sala de aula, não é só a cotação das fichas e para os alunos com NEE ainda mais, valorizo muito o empenho.” (P 1)

“Na avaliação dos alunos com NEE mais graves valorizo mais o empenho, o esforço e o envolvimento em todas as actividades escolares.” (P 2)

“No que se refere à avaliação, altero os momentos e os meios de avaliação, para que o aluno com NEE possa mostrar o que aprendeu, já tenho feito avaliação oral, em vez de escrita, avaliar noutros períodos de tempo, se o aluno não consegue ler fluentemente, leio a questão ou solicito a um colega que o faça, o mesmo em relação à escrita, posso escrever a resposta dada oralmente pelo aluno...” (P 3)

“Para a avaliação (...) dou mais ênfase ao interesse, ao empenho e à socialização, também avalio as competências académicas, as evoluções que fazem, mas tenho em conta o seu ritmo próprio e as suas características individuais.” (P 4)

“Levo em conta tudo o que fazem... em alguns alunos as evoluções são poucas, por isso tenho que ter em conta mesmo as evoluções a nível social, o seu relacionamento com os colegas em sala de aula e, apesar de a avaliação também ser quantitativa, para mim a mais importante é a qualitativa.” (P 5)

“...têm os testes de avaliação adaptados.” (P 6)

“Para a avaliação não me baseio só no domínio cognitivo, mas na formação pessoal, nas vertentes individual e social.” (P 7)

“...a avaliação é adaptada às suas competências.” (P 8)

“Na avaliação destaco a avaliação qualitativa e contínua.” (P 9)

“...na avaliação valorizo o empenho que demonstram ao realizar as actividades e a qualidade e a apresentação dos trabalhos, porque as evoluções em relação aos outros são poucas.” (P 10)

“Na avaliação, como as evoluções são mais lentas, para além das aquisições também valorizo a participação, o relacionamento que têm com os colegas e também comigo.” (P 11)

“...a avaliação destes alunos é sempre diferenciada e simplificada, de acordo com as sugestões do professor de educação especial.” (P 12)

Categoria - Trabalho em Equipa (Anexo D4)

“Existe trabalho em equipa, sobretudo com a colega do ensino especial e, por vezes, com a psicóloga e os pais.” (P 1)

“...trabalho de partilha de informações e tomada de medidas, trabalhamos todos no sentido de ajudar a melhorar o nível de competências destes alunos, desenvolvendo actividades diversas.” (P 1)

“...é com a professora da educação especial que eu mais falo, está mais presente...” (P 1)

“Existe, mas é difícil conseguirmos juntar todas as pessoas envolvidas no processo...” (P 2)

“...juntamo-nos conforme podemos, trocamos ideias ...” (P 2)

“...quando preciso, coloco as minhas dúvidas aos técnicos ou ao professor de educação especial...” (P 2)

“...colaboro activamente e de bom agrado com outros profissionais de educação e de saúde...” (P 3)

“Com alguns dos profissionais envolvidos relaciono-me com alguma assiduidade, com outros, a assiduidade varia consoante a necessidade sentida.” (P 3)

“Sinto-me totalmente à vontade para colocar as minhas dúvidas...” (P 3)

“...falo directamente com a terapeuta ou psicóloga ou com a professora de educação especial.” (P 3)

“A dificuldade reside, mais uma vez, em existir tempo para o trabalho em equipa.” (P 3)

“Há algum trabalho de equipa. A professora de educação especial está sempre disponível para apoiar todos os professores...” (P 4)

“Quando preciso, falo directamente com as professoras do ensino especial...” (P 4)

“...ainda nunca tivemos nenhuma reunião com a equipa completa...” (P 4)

“As reuniões são, salvo casos pontuais, apenas com as professoras de ensino especial.” (P 4)

“Tenho também uma relação muito próxima com os professores da educação especial, que estão sempre presentes nas reuniões de conselho de docentes.” (P 5)

“...os contactos e reuniões que tenho são quase sempre com os professores da educação especial.” (P 5)

“Não posso dizer que exista um trabalho em equipa com os técnicos e psicólogos... poucas vezes me reuni com eles...” (P 5)

“O trabalho em equipa praticamente não existe. No início do ano lectivo houve uma reunião com todos os professores que estão a leccionar as diversas disciplinas aos alunos da alínea e).” (P 6)

“A professora do ensino especial está presente nas reuniões de conselho de turma e aí falamos sobre os alunos com NEE. Durante o resto do ano lectivo, apenas falo esporadicamente com a professora do ensino especial, quando surge alguma situação.” (P 6)

“Quando sinto necessidade não tenho qualquer problema em falar com qualquer um dos elementos, no entanto, não nos reunimos para tirar dúvidas e delinear as estratégias em conjunto. Quando precisamos falamos informalmente, até nos corredores.” (P 6)

“A equipa trabalha em colaboração e partilha responsabilidades, esses momentos são espaços de reflexão e conversação onde todos nós participamos, reflectimos conjuntamente sobre as dúvidas, questões ou dificuldades que vão surgindo...” (P 7)

“Eu procuro seguir a perspectiva da filosofia inclusiva, que passa por conciliar o meu trabalho com o do professor de apoio ou da educação especial ou com outros intervenientes.” (P 8)

“...sempre que nos é possível, delineamos em conjunto estratégias que promovam a aquisição de competências. No entanto, fazemo-lo informalmente, nem sempre nos juntamos todos ao mesmo tempo, faço-o mais com a professora da educação especial ou com outro colega de outra disciplina e é quando tenho um tempo disponível e que os outros colegas também possam.” (P 8)

“Quando tenho alguma dúvida ou preciso de ajuda solicito-a junto do professor da educação especial, pois tenho à vontade para o fazer, no entanto nunca falei directamente com terapeutas ou psicólogos.” (P 8)

“Existe, mas não é fácil devido aos horários e ao excesso de trabalho burocrático...” (P 9)

“Existe trabalho em equipa quando o conselho de docentes se reúne, porque a professora de educação especial também está presente, mas noutras situações, quando preciso, encontro-me só com a professora de educação especial. Com as técnicas, normalmente, é a professora de educação especial que fala.” (P 10)

“Existe um trabalho em equipa entre os elementos do conselho de turma com as orientações da professora do ensino especial. Com os restantes elementos não há trabalho em equipa, não se reúnem com a restante equipa, juntam-se apenas ou com a professora da educação especial ou com a directora de turma.” (P 11)

“Sim, realizam-se reuniões entre o Conselho de Turma e as professoras de ensino especial, são as reuniões que estão estipuladas pela escola para o ano lectivo, também podemos solicitar reuniões, no entanto quase nunca acontece, quando preciso falo informalmente com a professora de educação especial ou a psicóloga...” (P 12)

“...quando existe algum assunto a tratar sobre o aluno com NEE, é a directora de turma que reúne com a professora de educação especial, por vezes, nessas reuniões também está presente o encarregado de educação.” (P 12)

“...quando preciso falo directamente com eles. Mas como disse não o faço muitas vezes.” (P 12)

Categoria - Condições e Infra-estruturas das Escolas (Anexo D5)

“...o Ministério da Educação limitou-se a colocar os alunos com NEE nas escolas, sem se preocupar (...) em realizar as alterações necessárias a nível de infra-estruturas...” (P 1)

“...até mesmo a nível das infra-estruturas há muitos obstáculos, por exemplo, a minha escola é de tipo plano centenário, tem muitas escadas e degraus de acesso às salas...” (P 1)

“...existem muitas barreiras a nível das infra-estruturas que não serão eliminadas, porque os edifícios são antigos, têm rés-do-chão e primeiro andar e não podem ser alterados...” (P 2)

“As infra-estruturas são uma das grandes barreiras existentes nas escolas do Agrupamento... É necessário fazerem-se remodelações e adequações nos espaços...” (P 5)

“Os edifícios na sua maioria também não estão adaptados a certas problemáticas.” (P 6)

“Também temos muitas barreiras, existem degraus na entrada dos blocos, no acesso ao bar e à reprografia... existem salas no primeiro andar, em que os únicos acessos também são as escadas, o balcão da papelaria também é muito alto. A única barreira que foi eliminada foi a de acesso ao refeitório, em que construíram uma rampa e como o pavilhão desportivo foi construído há pouco tempo, construíram logo uma rampa de acesso. Por isso não é uma escola fácil, sobretudo, para alunos com problemas motores.” (P 8)

“Há um projecto desenvolvido por uma turma que visa este aspecto, eles têm procurado sensibilizar alguns empresários da comunidade, sobretudo da construção, para contribuírem com materiais e trabalho para eliminarem as barreiras da escola., mas até ao momento ainda não conseguiram a adesão da comunidade.” (P 8)

“No caso das infra-estruturas deveriam ser removidas as barreiras, porque existem problemáticas em que os alunos ficam limitados no espaço se isso não acontecer...” (P 9)

“...há falta de espaços, equipamentos ...” (P 9)

“...as infra-estruturas não estão adequadas a alunos com dificuldades motoras e existe falta de espaços para serem realizadas determinadas actividades.” (P 11)

“...temos falta de salas de aula e algumas das que existem são pequenas.” (P 11)

“Em relação às infra-estruturas temos apenas uma rampa de acesso a um bloco e outra no pavilhão desportivo.” (P 12)

Categoria - Recursos Materiais e Humanos (Anexo D6)

“Este Agrupamento dispõe de duas professoras do ensino especial, a tempo inteiro, de duas psicólogas, ambas a tempo parcial (...) e uma terapeuta da fala também a tempo parcial, não chega para suprir as necessidades de todos os alunos, uma vez que o Agrupamento tem muitos alunos com NEE...” (P 1)

“Alguns alunos são avaliados, mas depois não podem ser acompanhados, porque as técnicas não têm horas disponíveis, outros ficam abrangidos pelo decreto-lei nº 3 de 2008, mas sem acompanhamento, só os casos mais graves é que são acompanhados.” (P 1)

“Precisávamos ter mais técnicos e professores do ensino especial (...) assim como recursos materiais.” (P 1)

“...há problemáticas que necessitam de uma auxiliar na sala de aula e isso é impossível com o número de auxiliares que existem nas escolas, pelo menos na nossa escola, sentimos essa dificuldade... também os técnicos são poucos...” (P 1)

“Os alunos com NEE passaram para as escolas do ensino regular, mas os recursos a nível material, salvo raras exceções, continuaram os mesmos, o que fizeram foi colocar nas escolas professores do ensino especial e alguns técnicos, mas em número insuficiente para os alunos que recebemos...” (P 2)

“Também são necessários mais recursos a todos os níveis.” (P 2)

“Mais materiais pedagógicos e adequados a cada caso. Mais técnicos e professoras de educação especial para trabalharem directamente com os alunos. Os que temos são poucos, por isso nem todos os alunos que precisam são apoiados e os que são apoiados o número de horas não é suficiente.” (P 3)

“Dentro dos recursos que a escola tem, que são poucos, tanto faz materiais como humanos, a escola põe o que tem à nossa disposição para facilitar a inclusão destes alunos.” (P 3)

“Faltam também recursos materiais específicos nas nossas escolas, assim como recursos humanos.” (P 3)

“Para além dos recursos materiais que existem para todos os alunos, os únicos recursos disponíveis na escola para os alunos com NEE são os professores especializados e os técnicos que trabalham com estes alunos.” (P 4)

“Os recursos materiais são poucos e são os mesmos que para os outros alunos, não existem materiais adaptados às características e problemáticas dos alunos.” (P 4)

“...as principais mudanças passam pela colocação de uma verdadeira equipa do ensino especial, em número suficiente para os alunos com NEE...” (P 4)

“...as escolas não se encontram dotadas dos recursos necessários para trabalhar com os alunos NEE, quer materiais quer humanos.” (P 5)

“Julgo que passa essencialmente por munir as escolas com os recursos necessários...” (P 5)

“Há na escola alunos que precisam ser acompanhados por um funcionário e nem sempre isso acontece, por vezes, não há ninguém para os acompanhar.” (P 5)

“As verbas para comprar os materiais são pequenas e no que respeita aos recursos humanos não colocam professores nem do ensino regular nem da educação especial em número suficiente que permitam o acompanhamento mais personalizado dos alunos com NEE e também dos alunos em geral.” (P 6)

“...que tivéssemos técnicos especializados em número suficiente para trabalharem em conjunto connosco, que nos orientassem na nossa prática pedagógica com essas crianças...” (P 6)

“Os recursos disponibilizados passam por alguns recursos humanos e uns poucos recursos materiais, as necessidades dos alunos são bem maiores.” (P 7)

“Como é óbvio e do conhecimento geral são os recursos humanos e materiais e as alterações nos edifícios, no entanto, como estas carências não vão ser supridas tão cedo...” (P 7)

“Não existem grandes condições, a escola disponibiliza os recursos que tem que são muito insuficientes, tanto materiais como humanos... de forma alguma corresponde às necessidades destes alunos.” (P 8)

“A escola solicita à tutela recursos humanos adequados e suficientes aos alunos que temos, mas raramente são concedidos, por sua vez, como a escola tem falta de recursos financeiros, não pode disponibilizar materiais didáticos específicos às diferentes problemáticas...” (P 8)

“Está a fazer-se um esforço para criar condições, mas ainda não é suficiente, resumem-se a algum pessoal especializado e técnico... há falta de espaços, equipamentos e pessoal especializado...” (P 9)

“Não correspondem, mas a escola também não possui mais recursos... os materiais somos nós que os fazemos, temos um computador por sala e os professores especializados são insuficientes para as reais necessidades.” (P 10)

“...as turmas são enormes, quando há professores, estipula coadjuvâncias...” (P 10)

“Os recursos existentes são insuficientes, dado o número de alunos incluídos. Temos duas professoras do ensino especial para o Agrupamento, duas psicólogas, mas as duas a tempo parcial e uma terapeuta da fala, também a tempo parcial...” (P 11)

“...os recursos materiais, são praticamente inexistentes, temos falta de salas de aula e algumas das que existem são pequenas. O facto é que são insuficientes para as necessidades.” (P 11)

“A nossa escola valoriza e apoia o trabalho que a comunidade escolar realiza, especialmente os professores e o corpo técnico da escola, mas não tem muitos recursos que nos possa disponibilizar.” (P 12)

“Para aumentar os recursos humanos, a escola realizou uma parceria com a CERCIMB, pelo que os técnicos que temos, apesar de ainda serem insuficientes, são dessa instituição.” (P 12)

Categoria - Dimensão das Turmas (Anexo D7)

“Desvantagens, o elevado número de alunos por turma...” (P 1)

“...também sinto dificuldade em dar um apoio mais individualizado aos alunos que mais precisam com uma turma de 24 alunos...” (P 1)

“...as turmas também têm cada vez mais alunos e o comportamento deles dentro da sala tem vindo a pior de ano para ano...” (P 1)

“...a redução do número de alunos por turma também ajudava, minimizava a falta de tempo.” (P 2)

“Menos alunos na turma para poder trabalhar de forma mais individualizada.” (P 3)

“No dia-a-dia, uma das questões que coloca em risco a diferenciação pedagógica e, consequentemente, um currículo adequadamente diferenciado às necessidades

específicas de todos os alunos, designadamente dos alunos com NEE, é o excessivo número de alunos por turma.” (P 3)

“As maiores dificuldades têm-se prendido com a dimensão das turmas, é muito difícil adaptarmo-nos aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, com turmas constituídas por 24 ou mais alunos...” (P 3)

“...com um só professor, as turmas deveriam ser mais pequenas, o que permitiria termos mais tempo para um trabalho mais individualizado...” (P 4)

“Para além disso as turmas têm muitos alunos, o que torna mais difícil a sua gestão.” (P 5)

“...os que têm muitas dificuldades, cuja problemática é grave, precisam de um trabalho e apoio muito individualizados e nós, com o número de alunos que temos nas turmas, é difícil “chegarmos” a eles.” (P 5)

“As principais dificuldades são os recursos materiais e humanos, que são insuficientes e o grande número de alunos por turma...” (P 6)

“Que reduzissem o número de alunos por turma...” (P 6)

“...se já é difícil o atendimento dos alunos com NEE, incluí-lo ainda numa turma que é, por norma, um grupo heterogéneo, normalmente grande, cujas crianças apresentam as mais variadas capacidades e dificuldades...” (P 7)

“...a falta de tempo, o excesso de número de alunos por turma...” (P 8)

“Sem dúvida que é reduzir o número de alunos por turma...” (P 8)

“O enorme número de alunos por turma dificulta o trabalho do professor e a própria inclusão.” (P 9)

“Procura reduzir o número de alunos por turma, mesmo assim as turmas são enormes...” (P 10)

“...desde que estas tenham um número reduzido de alunos e os recursos humanos necessários.” (P 11)

“...eles exigem muita atenção e um apoio individualizado, que com turmas enormes não é possível.” (P 11)

“O elevado número de alunos por turma...” (P 11)

“A redução do número de alunos por turma e o apoio em sala de aula de outro professor.” (P 11)

“...tenho dificuldade em dar-lhes o apoio que necessitam, uma vez que as turmas são grandes e muito heterogéneas.” (P 12)

“Também a redução do número de alunos por turma...” (P 12)

Categoria - Necessidades mais Prementes para Melhorar a Inclusão dos Alunos com NEE na Escola (Anexo D8)

“...de recursos humanos para trabalharem com os alunos (...) professores do ensino especial e psicólogos suficientes para trabalhar com o número de alunos com NEE que temos (...) técnicos para alguns alunos com NEE específicas...” (P 1)

“...a formação, é fundamental que tenhamos conhecimentos para podermos receber e orientar os alunos com NEE.” (P 2)

“...a redução do número de alunos por turma também ajudava, minimizava a falta de tempo.” (P 2)

“Mais tempo para programar as aulas e delinear estratégias tendo em conta a diversidade existente na turma. Menos alunos na turma para poder trabalhar de forma mais individualizada. Mais materiais pedagógicos e adequados a cada caso. Mais técnicos e professoras de educação especial para trabalharem directamente com os alunos.” (P 3)

“...as principais mudanças passam pela colocação de uma verdadeira equipa do ensino especial, em número suficiente para os alunos com NEE...” (P 4)

“...passa essencialmente por munir as escolas com os recursos necessários, dar formação ao pessoal docente e não docente e ainda muito importante a colocação de técnicos nas escolas que trabalhem em contexto de sala de aula...” (P 5)

“A inclusão escolar destes alunos passa por reduzir o número de alunos por turma, a existência de equipas multidisciplinares a tempo inteiro nos Agrupamentos e apetrechar as escolas com os recursos materiais necessários às diferentes problemáticas. Também é muito importante a colaboração dos pais.” (P 6)

“...são os recursos humanos e materiais e as alterações nos edifícios...” (P 7)

“...reduzir o número de alunos por turma e a colaboração de professores especializados e técnicos dentro da sala de aula...” (P 8)

“...seria muito útil a criação de áreas com conteúdos práticos, que contemplasse as autonomias.” (P 8)

“Precisamos de condições, formação, técnicos, equipamentos, materiais...” (P 9)

“São necessários espaços e meios adequados e pessoal especializado em maior número, que tenha oportunidades gratuitas de actualizar a sua formação com regularidade e frequência.” (P 9)

“...manter os alunos em regime de inclusão em todas as disciplinas, excepto nas de Língua Portuguesa e Matemática, devendo os alunos, nestes casos, ter aulas em separado... ter professores do ensino especial nas diferentes aulas para acompanhar os alunos com NEE.” (P 10)

“A colocação de um maior número de professores do regular e especializados, assim como de técnicos das várias áreas de intervenção (...) A redução do número de alunos por turma e o apoio em sala de aula de outro professor.” (P 11)

“Apostar na formação pessoal para lidar com os casos mais graves e repensar o sentido que se atribui à educação. Também a redução do número de alunos por turma e mais recursos humanos, desde pessoas especializadas a auxiliares.” (P 12)

Categoria - Organização Educativa da Escola (Anexo D9)

“Este Agrupamento dispõe de duas professoras do ensino especial, a tempo inteiro, de duas psicólogas, ambas a tempo parcial, porque também trabalham noutros Agrupamentos e uma terapeuta da fala também a tempo parcial, não chega para suprir as necessidades de todos os alunos...” (P 1)

“Os alunos com NEE passaram para as escolas do ensino regular, mas os recursos a nível material, salvo raras excepções, continuaram os mesmos, o que fizeram foi colocar nas escolas professores do ensino especial e alguns técnicos, mas em número insuficiente para os alunos que recebemos...” (P 2)

“A escola disponibiliza os recursos que tem, no entanto não são os suficientes.” (P 3)

“...na escola onde lecciono existe uma terapeuta da fala e uma psicóloga, mas a tempo parcial, o que não chega para atender todos os alunos. Existem duas professoras de educação especial colocadas no Agrupamento, mas são insuficientes relativamente ao número de alunos que necessitam destes serviços.” (P 3)

“Para além dos recursos materiais que existem para todos os alunos, os únicos recursos disponíveis na escola para os alunos com NEE são os professores especializados e os técnicos que trabalham com estes alunos.” (P 4)

“...as escolas não se encontram dotadas dos recursos necessários para trabalhar com os alunos NEE, quer materiais quer humanos.” (P 5)

“...além dos recursos humanos, não existe qualquer tipo de recursos para estas crianças, a não ser quando se trata de crianças com dificuldades motoras, que têm necessidades ao nível da acessibilidade, rampas de acesso e casas de banho adaptadas, que normalmente se não existem são construídas ou adaptadas.” (P 6)

“Os recursos disponibilizados passam por alguns recursos humanos e uns poucos recursos materiais, as necessidades dos alunos são bem maiores.” (P 7)

“...a escola disponibiliza os recursos que tem que são muito insuficientes, tanto materiais como humanos...” (P 8)

“...resumem-se a algum pessoal especializado e técnico...” (P 9)

“...a escola também não possui mais recursos... os materiais somos nós que os fazemos, temos um computador por sala e os professores especializados são insuficientes para as reais necessidades.” (P 10)

“Temos duas professoras do ensino especial para o Agrupamento, duas psicólogas, mas as duas a tempo parcial e uma terapeuta da fala, também a tempo parcial... os recursos materiais, são praticamente inexistentes, temos falta de salas de aula e algumas das que existem são pequenas.” (P 11)

“A nossa escola valoriza e apoia o trabalho que a comunidade escolar realiza, especialmente os professores e o corpo técnico da escola, mas não tem muitos recursos que nos possa disponibilizar.” (P 12)

“Na escola procuramos integrá-los em actividades organizadas para a escola em geral, isto quando a problemática o permite. Também temos um projecto (...) que se chama “Escola Alerta”, que alerta a comunidade educativa e alguns serviços da comunidade local para as barreiras, sobretudo, arquitectónicas com que alguns alunos com deficiência se deparam no dia-a-dia.” (P 12)

“...a escola realizou uma parceria com a CERCIMB, pelo que os técnicos que temos, apesar de ainda serem insuficientes, são dessa instituição.” (P 12)

Categoria - Organização e Funcionamento da Direcção em relação à Inclusão (Anexo D10)

“...a Direcção da escola, apesar de solicitar a colocação de mais professores e técnicos, eles não são concedidos... a Direcção procura compensar com boa vontade em nos ouvir e quando podem fornecem-nos alguns recursos materiais que pedimos, mas são poucos...” (P 1)

“Quando fazem a distribuição dos alunos procuram, na medida do possível, escolher turmas com um horário mais adequado ao aluno e que sejam mais calmas, a nível de comportamento, para que a integração seja mais fácil.” (P 2)

“Dentro dos recursos que a escola tem, que são poucos, tanto faz materiais como humanos, a escola põe o que tem à nossa disposição para facilitar a inclusão destes alunos.” (P 3)

“...as atitudes que têm e os contactos que têm connosco e com os pais, revelam que apoiam o nosso trabalho e a inclusão.” (P 3)

“A Direcção fez o pedido para serem colocados mais recursos humanos, o que é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas o Ministério não concedeu...” (P 4)

“As únicas medidas que têm sido tomadas são as que o decreto-lei nº 3 preconiza.” (P 4)

“É primordial referir todo o esforço que a Directora concentra no sentido destes alunos beneficiarem de um ensino de qualidade. A Direcção está disponível para nos ouvir e tomar conhecimento das nossas necessidades e, no que é possível, tentam colmatar essas necessidades.” (P 5)

“A Direcção da escola e o corpo docente tentam implementar a inclusão da melhor maneira possível, com os recursos que têm à sua disposição, que são poucos.” (P 6)

“A Direcção faz o que pode, a nível financeiro e de recursos não é muito, porque não tem...” (P 7)

“...é muito importante que a Direcção nos encoraje, que lidere e actue como agente de mudança, fomentando climas inovadores, criativos e colaborativos e isso a Direcção procura fazer.” (P 7)

“A escola solicita à tutela recursos humanos adequados e suficientes aos alunos que temos, mas raramente são concedidos...” (P 8)

“...os órgãos de gestão estão atentos para que as medidas do D.L.3 sejam aplicadas... apoiam os professores e manifestam abertura para receber e apoiar os encarregados de educação de todos os alunos, incluindo os dos alunos com NEE.” (P 8)

“...a Direcção faz esforços para criar condições, tomam todas as medidas que são permitidas superiormente e empenham-se em criar um bom ambiente para os alunos.” (P 9)

“Procura reduzir o número de alunos por turma, mesmo assim as turmas são enormes, quando há professores, estipula coadjuvâncias...” (P 10)

“A Direcção da escola (...) tem feito todos os esforços, junto do Ministério, para conseguir recursos humanos, mas os esforços têm sido em vão...” (P 11)

“A Direcção da escola faz os possíveis para implementar a inclusão com os poucos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação.” (P 12)

“A Direcção disponibilizou uma auxiliar para acompanhar um dos alunos com NEE durante os períodos em que o aluno não está a ter aulas.” (P 12)

Categoria - Formação Específica para Trabalhar com os Alunos com NEE (Anexo D11)

Possui formação

“...tenho duas especializações em NEE, não me lembro da carga horária (...) cada uma, durou cerca de 2 anos. Teve componente teórica e mais prática. Também frequentei uma acção de formação com 25 horas.” (P 3)

“Tenho uma Pós-graduação em crianças com NEE(s) e também já fiz uma formação em NEE, com 50 horas.” (P 6)

“Frequentei e conclui o Curso de Formação Especializada em Educação Especial – Domínio emocional/personalidade... teve a duração e 300 horas...” (P 7)

“Por muito importante que seja a formação académica, a formação adquirida em contexto de sala de aula, desde que planeada cuidadosamente, será sempre mais enriquecedora.” (P 7)

“Fiz uma especialização nesta área, no ramo da cognição, durou ano e meio, creio que a carga horária foi de 250 horas.” (P 8)

“Já fiz formação na área das NEE, mas considero insuficiente. Fiz uma de 50 horas e outra de 25 horas. Também já assisti a seminários e colóquios.” (P 9)

“Realizei uma acção de formação em NEE de 50 horas, pois senti necessidade de estar mais informada acerca deste assunto...” (P 12)

“Apesar de já ter feito uma formação nesta área, continuo a sentir dificuldades na prática diária, a formação que fiz foi muito generalista...” (P 12)

Não possui formação

“Não realizei nenhuma formação, mas quando tiver oportunidade irei fazer...” (P 1)

“Não, nunca realizei nenhuma formação neste âmbito, mas sinto que me faz muita falta.” (P 2)

“...a formação, é fundamental que tenhamos conhecimentos para podermos receber e orientar os alunos com NEE.” (P 2)

“Se tivesse formação específica, não teria tantas dificuldades em lidar com os alunos com NEE e acredito que planificava as aulas com muito mais facilidade e conseguia gerir melhor o tempo.” (P 2)

“Ainda não fiz nenhuma formação nesta área...” (P 4)

“Agora a nível de formação, sinto que preciso de a fazer, porque assim talvez não sentisse tantas dificuldades.” (P 4)

“Não, ainda não frequentei nenhuma formação ou curso nesta área.” (P 5)

“Nunca realizei nenhuma formação ou curso específico nesta área.” (P 10)

“Ainda não foi oportuna a realização deste tipo de formação e também não consegui encontrar formação específica, sobre este tema, para a minha área.” (P 11)

Sub-categoria - Motivação para Realizar Formação

Existe motivação

“Sim, apesar do pouco tempo disponível.” (P 1)

“Sim (...) assim que possível faço questão de a realizar, pois começo a sentir alguma necessidade de estar mais informada acerca de certas deficiências e problemáticas, para melhor compreender o comportamento e atitudes dos meus alunos e o modo como devo actuar... também me vai ajudar a planificar e a desenvolver outras estratégias de ensino.” (P 4)

“Sim, porque esta é uma área que me interessa, já que cada vez mais surgem nas nossas escolas alunos com NEE e também porque nós somos obrigadas a realizar 25 horas anuais de formação.” (P 6)

“Sim (...) sempre que possível tenho frequentado acções de formação relacionadas com esta temática, de modo a tentar melhorar a minha prática lectiva.” (P 7)

“Sim, mas não agora, porque estou a frequentar as formações obrigatórias sobre novas tecnologias.” (P 8)

“Sim, sempre que posso.” (P 9)

“Sim, assim que tiver oportunidade vou fazer.” (P 12)

Sente necessidade

“Não é propriamente motivada (...) mas se houvesse alguma durante as interrupções lectivas até a faria...” (P 2)

“...nunca realizei nenhuma formação neste âmbito, mas sinto que me faz muita falta.” (P 2)

“É mais uma necessidade.” (P 5)

“Mas gostava de fazer uma formação em NEE, só que o tempo é pouco, tenho feito formação dentro da minha área.” (P 5)

“Não é fácil trabalhar com estes alunos nestas condições, por isso não posso dizer que sinto motivação, mas sim necessidade.” (P 11)

Não existe motivação

“Neste momento não me sinto minimamente motivada. Temos muito trabalho, o Ministério da Educação obriga-nos a muitas horas de componente não lectiva para conseguirmos dar resposta a toda a papelada e reuniões, muitas vezes, desnecessárias, que não contribuem em nada para a aprendizagem dos alunos.” (P 3)

“Apesar de achar que a formação é importante, neste momento não me sinto muito motivada para tal. A conjuntura em que nos encontramos, não motiva ao investimento, mesmo que seja na nossa formação, pedem-nos muito e em troca só nos tiram.” (P 10)

Sub-categoria - Condições para Realizar Formação

“Gostava de fazer, mas que me fosse facultada gratuitamente pelo Ministério da Educação...” (P 2)

“Mas também acho que a formação deveria ser gratuita e dada durante as interrupções das actividades lectivas, no Verão.” (P 2)

“...se houvesse alguma durante as interrupções lectivas até a faria...” (P 2)

“Só saliento a ideia da formação que nos deveria ser dada gratuitamente.” (P 2)

“Talvez fosse mais fácil de conseguir se o Agrupamento nos facultasse a formação no próprio Agrupamento...” (P 5)

“...que tenha oportunidades gratuitas de actualizar a sua formação com regularidade e frequência.” (P 9)

“...apostar na formação gratuita dos profissionais de ensino...” (P 12)

Categoria - Preparação dos Professores para Trabalhar com os Alunos com NEE (Anexo D12)

Alguma preparação

“Não sei se poderei dizer que estou pedagogicamente preparada, porque não fiz nenhuma formação, mas ao longo destes anos tenho aprendido muito através do contacto com estas crianças, também procuro falar com as professoras da educação especial trocamos ideias, pesquiso sempre na internet sempre que surge na minha sala uma problemática diferente...” (P 1)

“...acredito que não seja apenas porque não consigo chegar até eles, acredito que a falta de recursos materiais e humanos também contribui para isso... Pelos menos esforço-me para adaptar estratégias de modo a chegar ao maior número de alunos e alguns deles já me têm surpreendido pela positiva.” (P 1)

“Eu já tenho alguns anos de experiência como professora do 1º Ciclo e quase sempre tive na sala alunos com NEE. Desta forma, adquirir alguma experiência, posso até dizer que já tenho alguma preparação pedagógica. Nós também aprendemos com a prática e essa eu tenho muita.” (P 3)

“...tenho uma especialização em NEE que me deu o suporte teórico e também algumas estratégias para trabalhar com estas crianças...” (P 3)

“Mas o suporte teórico e a prática ajudaram-me a obter melhores resultados com estes alunos.” (P 3)

“Estas formações contribuíram para que me sentisse mais à vontade e com melhor preparação para ter alunos com NEE nas minhas aulas.” (P 3)

“...apesar de não me sentir muito preparada para trabalhar com estes alunos, também não me considero uma leiga nesta matéria.” (P 4)

“Apesar de não ter formação nesta área, acredito que consigo contribuir de alguma forma para o desenvolvimento de todos os meus alunos.” (P 4)

“Ao longo do meu curso tive, durante dois anos, uma disciplina sobre NEE. Nesta disciplina foram-nos transmitidos alguns conhecimentos sobre as características das problemáticas mais frequentes e também algumas estratégias para lidar com esses alunos.” (P 4)

“Dizer que me sinto preparada a nível pedagógico para trabalhar com alunos portadores de qualquer tipo de NEE, não posso.” (P 6)

“Apesar de eu ter uma pós-graduação em NEE e de já ter frequentado algumas formações nesta área, sinto que ainda não tenho conhecimentos suficientes que me permitam estar à vontade para ensinar crianças com NEE nas turmas do regular, é que cada aluno é um caso.” (P 6)

“Posso dizer que tenho alguma formação que me permite estar mais atenta para detectar essas dificuldades. Também estou mais sensibilizada para tentar ir de encontro às suas necessidades e procurar fazer um trabalho o mais individualizado possível.” (P 6)

“Não tenho formação adequada para este tipo de trabalho, mas já tenho muitos anos de serviço, já não é a primeira vez que trabalho com alunos com NEE, por isso faço o que sou capaz, com muito empenhado, todos nós fazemos.” (P 9)

“Não coloco em causa a minha preparação pedagógica para leccionar turmas que incluam alunos com NEE, desde que estas tenham um número reduzido de alunos e os recursos humanos necessários.” (P 11)

“Fracamente, tendo em conta a minha formação inicial, em que a abordagem desta matéria foi muito pouca... mas sinto-me minimamente preparada, após ter realizado uma formação nesta área (...) e devido aos anos de prática a lidar todos os dias com a diversidade de

alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem e ultimamente com NEE. Também faço muitas pesquisas na internet...” (P 12)

Pouca preparação

“Não me sinto pedagogicamente preparada, dou o meu melhor como faço em tudo. Ainda tenho pouco tempo de serviço, a experiência não é muita, tento compensar a falta de formação pesquisando na internet sobre esta temática, mas não encontro “receitas” e no terreno não é fácil.” (P 2)

“...penso que deveria obter formação específica para trabalhar com estes alunos. (...) Só assim é que eu me vou sentir mais segura ao trabalhar com estes alunos.” (P 5)

“Tento realizar o meu trabalho com sentido de responsabilidade e com sensibilidade, mas com a consciência que por muito que me esforce o que consigo dar a estas crianças é muito pouco, para o que considero que deveriam ter.” (P 7)

“Move-me o sentimento de que é sempre preferível fazer o que se consegue do que não fazer nada... penso que nunca me irei sentir pedagogicamente preparada.” (P 7)

“Por muito importante que seja a formação académica, a formação adquirida em contexto de sala de aula, desde que planeada cuidadosamente, será sempre mais enriquecedora.” (P 7)

“A formação que possuo nesta área, poderia permitir-me desenvolver outro tipo de trabalho, mas isso não é possível devido a várias condicionantes, a falta de tempo, o excesso de número de alunos por turma, falta de materiais, entre outras coisas... também existe um excesso de burocracia que nos “sufoca”. “ (P 8)

“Diria que não é muito boa e não me sinto muito preparada para tal.” (P 10)

Categoria - Experiência Profissional com Alunos com NEE (Anexo D13)

Possui experiência

“Desde que iniciei a minha actividade docente que tive contacto com alunos com NEE, mas foi nestes dois últimos anos que tive um maior contacto. No ano passado tive na minha turma 2 alunos com necessidades educativas permanentes e este ano tenho 3...” (P 1)

“...ao longo destes anos tenho aprendido muito através do contacto com estas crianças, também procuro falar com as professoras da educação especial, trocamos ideias...” (P 1)

“Desde que comecei a minha actividade que tenho tido contacto com alunos com NEE praticamente todos os anos.” (P 3)

“Eu já tenho alguns anos de experiência como professora do 1º Ciclo e quase sempre tive na sala alunos com NEE. Desta forma, adquirir alguma experiência, posso até dizer que já tenho alguma preparação pedagógica. Nós também aprendemos com a prática e essa, eu tenho muita.” (P 3)

“...tive contacto pela primeira vez com alunos com NEE... deve ter sido mais ou menos há cinco anos.” (P 5)

“Eu tive contacto com alunos com NEE logo no primeiro ano em que dei aulas.” (P 6)

“Já estive dois anos a leccionar no ensino especial...” (P 6)

“Praticamente, ao longo dos oito anos que dou aulas, tive sempre turmas com crianças com NEE.” (P 6)

“...foi só nesta escola que trabalhei com crianças com NEE...” (P 7)

“A primeira vez em que trabalhei com alunos com NEE foi mais ou menos há 15 anos.” (P 8)

“Já há algum tempo, mas inicialmente eram alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento ou alguma deficiência motora (...) nos últimos anos é que têm surgido alunos com outras problemáticas...” (P 9)

“Não me lembro, mas sei que já foi nesta escola, há uns anitos.” (P 10)

“...devido aos anos de prática a lidar todos os dias com a diversidade de alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem e ultimamente com NEE.” (P 12)

Possui pouca experiência

“...sinto que me falta experiência para trabalhar com estes alunos, não tenho formação e, como já referi, não sei muito bem lidar com eles, sobretudo quando as problemáticas são graves.” (P 2)

“Na primeira escola em que estive não senti grandes dificuldades em trabalhar com os alunos... apesar de ter na sala de aula alunos com NEE, não tinham grandes dificuldades e conseguiam fazer aquisições.” (P 4)

“Tive duas alunas com NEE que eram diferentes, uma das alunas nunca participava nas aulas (...) A outra aluna era muito distraída e apresentava uma grande falta de concentração.” (P 4)

“No meu primeiro ano de trabalho tive, numa das turmas, um aluno com NEE...” (P 11)

“...tenho trabalhado com alunos com necessidades educativas profundas...” (P 11)

Categoria - Percurso Profissional (Anexo D14)

“Desde que iniciei a minha actividade docente que tive contacto com alunos com NEE, mas foi nestes dois últimos anos que tive um maior contacto.” (P 1)

“Nos dois últimos anos, trabalhei em escolas TEIP, escolas rotuladas como problemáticas, não só por terem crianças com NEE ou com grandes dificuldades de aprendizagem, mas por se encontrarem localizadas num meio social carenciado...” (P 1)

“No meu primeiro ano de serviço, fiquei colocada numa escola localizada num meio urbano, existiam alguns problemas de comportamento, estava muito próxima de um bairro social...” (P 2)

“No segundo ano de serviço, fiquei colocada numa sala de multideficiência, também numa escola de 1ºCiclo.” (P 2)

“No ano a seguir, estive noutra escola que também não era fácil.” (P 2)

“Eu leccionei sempre em turmas do ensino regular, em escolas não problemáticas...” (P 3)

“As escolas onde leccionei preocupavam-se com o atendimento à diversidade...” (P 3)

“Porém, na maioria dos casos, não existia grande partilha e colaboração entre os professores...” (P 3)

“Na primeira escola em que estive não senti grandes dificuldades em trabalhar com os alunos...” (P 4)

“Na segunda escola, o caso era diferente, havia vários alunos com retenções, a turma era muito fraca, necessitavam quase todos de uma atenção mais personalizada. Aqui já senti maiores dificuldades em lidar com esta heterogeneidade de alunos.” (P 4)

“No ano lectivo de 2003/2004 leccionei na Escola do 2, 3 Ciclos D. Domingos Jardo, em Mira-Sintra. Esta escola está localizada num bairro social muito complicado...” (P 5)

“Depois desta escola, vim trabalhar para aqui, até hoje.” (P 5)

“Eu tive contacto com alunos com NEE logo no primeiro ano em que dei aulas. Foi na escola E.B. 2,3 Visconde Juromenha. Já estive dois anos a leccionar no ensino especial, na escola E.B. 2,3 de Vale de Milhaços e na Ruy Belo.” (P 6)

“Já leccionei em várias escolas, só num ano estive em três, leccionei numa escola na Parede, em duas escolas na Amora, depois voltei novamente à Escola de Vale de Milhaços, depois novamente para uma escola em Sintra, a seguir estive numa escola perto do Casal do Marco e no ano anterior estive na Moita. Praticamente, ao longo dos oito anos que dou aulas, tive sempre turmas com crianças com NEE.” (P 6)

“O primeiro ano em que leccionei foi no ano de 1987/88, foi na Escola de 2º Ciclo do Pinhal Novo.” (P 7)

“Durante o meu percurso foram poucas as escolas em que leccionei, foi a que já referi, a escola de Pinhal Novo, depois foi na escola do Vale da Romeira, no Seixal... a escola D. João I, na Baixa da Banheira e, nos últimos dezoito anos, foi nesta escola. Nenhuma das escolas que referi, considero problemática...” (P 7)

“Apesar do meu percurso já ser longo, apenas leccionei em duas escolas. Na primeira estive vinte anos, era uma escola localizada num meio rural, não era problemática...” (P 8)

“A outra escola é esta, também não se pode considerar problemática, mas é bem diferente da outra.” (P 8)

“No início da minha actividade escolar fiz a minha profissionalização em Aljustrel, era um meio pequeno, longe dos grandes centros, era uma escola sem problemas...” (P 9)

“Depois vim para perto de casa e andei por escolas aqui da zona, no concelho da Moita e do Barreiro, até que me efectivei nesta. Também dei aulas um ano numa escola profissional.” (P 9)

“Nesta escola já dei aulas a cursos CEF. (...) já fui duas vezes a França com um grupo de alunos que participaram num projecto cinematográfico...” (P 9)

“Durante o meu percurso de ensino só passei por três escolas diferentes. Numa delas leccionei aulas a alunos muito complicados, eram alunos que não tinham conseguido fazer o 2º Ciclo e foram transferidos para o ensino nocturno.” (P 10)

“Noutra escola, numa turma do 9º ano, em que a maioria eram repetentes, entravam na sala e dirigiam-se aos seus lugares pulando por cima das mesas.” (P 10)

“...esta escola, comparada com as outras, é um paraíso...” (P 10)

“Nos dois anos anteriores, leccionei em escolas de intervenção prioritária, onde tinha alunos de meios desfavorecidos e com famílias desestruturadas.” (P 11)

“Este ano, fui colocado nesta escola e a realidade é bem diferente, comparando com as outras duas escolas, esta escola não é problemática...” (P 11)

“As escolas onde leccionei localizam-se todas aqui nas redondezas, duas neste concelho e três no do Barreiro, de um modo geral, não eram e ainda hoje não são escolas problemáticas.” (P 12)

Categoria - Relacionamento entre Alunos (Anexo D15)

Relacionamentos mais positivos

“No geral relacionam-se bem. (...) Há sempre alguns que gostam de fazer brincadeiras menos próprias e inconvenientes com os alunos com NEE, mas felizmente são a minoria.” (P 1)

“Na sala, os colegas que estão ao seu lado na mesa até os ajudam, nas brincadeiras não sei se será por os interesses, por vezes, não serem os mesmos. Pelo menos não existem grandes conflitos.” (P 2)

“Regra geral são bem aceites, embora se o aluno apresenta dificuldade em controlar o seu comportamento (...) torna-se um pouco mais difícil. Neste caso, apesar de os colegas aceitarem esse aluno e inclusivamente o ajudarem a concluir as tarefas, quando ele lhes tira o material (...) e outros objectos e os atira ao chão, nestas alturas os outros colegas aborrecem-se, fazem queixas e afastam-se.” (P 3)

“ No geral relacionam-se bem. (...) há aqueles que compreendem e ajudam os colegas com NEE e outros que troçam deles e que não estão de modo algum dispostos a ajudá-los, mas felizmente são uma minoria.” (P 4)

“...estes alunos conseguem compreender quem os ajuda e quem são os seus amigos e juntam-se a esses, ignorado e até evitando os outros alunos. Por sua vez, também os seus amigos os defendem, quando os outros os tentam maltratar. “ (P 4)

“No geral, os alunos com e sem NEE relacionam-se bem, no entanto, também existem dias em que as coisas não funcionam assim tão bem.” (P 5)

“Uns aceitam-nos e relacionam-se com eles, aceitam-nos no seu grupo de trabalho ou grupo de amigos, outros aceitam-nos passivamente não se relacionando com eles.” (P 6)

“Da minha experiencia, o que acontece normalmente é que os alunos sem NEE, principalmente os da turma, numa fase inicial aceitam bem os colegas com NEE e, geralmente, esta atitude não se altera.” (P 7)

“Quando são mais novos e enquanto os interesses não divergem muito, o relacionamento é mais fácil e mais natural. À medida que vão crescendo, os interesses começam a ser mais divergentes e verifica-se um maior afastamento.” (P 8)

“...passam a ter um grupo muito restrito com que se relacionam.” (P 8)

“...relacionam-se bem, uns protegem-nos e outros relacionam-se normalmente, contudo também existem outros que, simplesmente, os ignoram e, ainda pior, os que os inferiorizam.” (P 10)

“Quando as problemáticas são mais evidentes, normalmente são colocados “à parte”, nos outros casos, mantêm uma relação normal com a turma.” (P 11)

“...às vezes somos surpreendidos, por alguns alunos, com atitudes de tolerância e respeito pela diferença.” (P 12)

“Alguns alunos (...) criam laços de amizade e entreajuda muito benéficos para ambas as partes.” (P 12)

Relacionamentos negativos

“...nem todos os aceitam muito bem e, por vezes, fazem aquelas brincadeiras inapropriadas, que magoam os outros.” (P 1)

“...noto, na minha sala, um certo isolamento dos alunos com NEE, ainda não percebi se é por vontade própria ou se são os outros que se afastam, nota-se sobretudo nas brincadeiras, no intervalo.” (P 2)

“...alguns alunos com NEE, devido à sua problemática, também se isolam dos outros alunos.” (P 6)

“Esporadicamente podem ocorrer alguns conflitos...” (P 6)

“Mas aceitar não significa incluir. Assim, fora do espaço sala de aula, não os envolvem habitualmente nas brincadeiras e, ainda que a maioria das vezes sem intencionalidade,

adoptam atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação aos alunos com NEE.”

(P 7)

“...alguns ainda segregam os alunos com NEE.” (P 8)

“...alguns têm atitudes que não são adequadas à sua idade, em que os outros ficam surpresos a olhar e, alguns, começam a rir.” (P 9)

“Ainda há muitos comportamentos egoístas e estereotipados, infelizmente...” (P 12)

“...temos alunos que os menosprezam e gozam...” (P 12)

Categoria - Relacionamento entre os Professores e os Encarregados de Educação dos Alunos com NEE (Anexo D16)

Mantêm um bom relacionamento

“Até à data tenho tido uma boa relação sem haver qualquer tipo de conflito com as famílias destes alunos. Estou sempre disponível para os atender pessoalmente, telefonicamente ou através da caderneta.” (P 1)

“...nem todos os pais dos alunos com NEE vão à escola, a alguns chegamos a telefonar e até a enviar carta através da escola segura e mesmo assim não aparecem...” (P 1)

“No caso dos meus alunos com NEE os pais são muito presentes, falam comigo frequentemente, vêm trazer os alunos de manhã à escola e sempre que é preciso falam comigo, são pessoas de fácil relacionamento...” (P 2)

“Estabeleço relações de confiança e de empatia com todos os pais e até com alguns avós dos meus alunos.” (P 3)

“Tento sempre comunicar com os pais, ganhar a sua confiança e respeito, assegurar-lhes a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos e partilhar toda a informação acerca do seu filho.” (P 3)

“Relaciono-me bem, os pais, na maioria, são pessoas que estão atentos ao desenvolvimento dos seus educandos e contactam frequentemente comigo e com a professora do ensino especial.” (P 4)

“Sempre mantive uma relação próxima com as famílias dos alunos com NEE. Procuro sempre informá-los de todas as situações que surjam. Também senti receptividade de todos os que me procuravam para esclarecer problemas e emitir sugestões sobre factos...” (P 5)

“Também procuramos que os encarregados de educação acompanhem de perto o percurso do seu educando, para trocarmos informações e trabalharmos em sintonia.” (P 12)

Relacionamento menos fácil

“Nem sempre é fácil. Há pais que não aceitam bem as situações dos seus educandos. Alguns são muito colaborativos e interessados, outros, complexos e perturbadores.” (P 9)

Não existe relacionamento

“Este ano a minha relação com os familiares dos meus alunos com NEE não existe, esse papel é feito pela professora do ensino especial ou a directora de turma.” (P 6)

“Em anos anteriores cheguei a ter reuniões com encarregados de educação, uns colaboravam connosco mas outros não se interessavam ou não compareciam quando eram chamados à escola ou então apareciam, mas com uma atitude de certa forma agressiva, com o “pé atrás” e aborrecidos por terem sido chamados à escola.” (P 6)

“Presentemente, não posso dizer que tenho uma boa ou má relação, simplesmente ela praticamente não existe.” (P 7)

“...da experiência que tenho dos encarregados de educação dos alunos com NEE com que trabalhei em anos anteriores, principalmente como directora de turma, foram encarregados de educação mais presentes que os outros, mais críticos, porque a maioria das vezes a escola não conseguiu dar aos seus educandos o que por direito lhes deveria ter dado.” (P 7)

“Este ano lectivo ainda não tive contacto directo com a família dos alunos com NEE mas, em anos transactos (...) Posso dizer que sempre mantive uma boa relação com os familiares dos alunos, mantenho um diálogo aberto e cordial, sempre na perspectiva de arranjarmos soluções para minimizar ou resolver dificuldades surgidas.” (P 8)

“A maior parte das vezes nem as conheço, os contactos são feitos através da directora de turma e da professora de educação especial.” (P 10)

“Ainda não tive qualquer contacto com os encarregados de educação. São feitos pela directora de turma.” (P 11)

Categoria - Pessoal não Docente (Anexo D17)

Sub-categoria - Relação do Pessoal não Docente com os Alunos com NEE

Relacionamento positivo com limitações

“O pessoal não docente lida com os alunos com NEE da mesma maneira que lida com os outros alunos. Não fazem distinção, no entanto estão sempre de olho em alguns dos alunos categorizados com NEE, para que estes não se metam em conflitos ou para que os outros alunos não lhes façam mal. O pessoal docente desta escola é muito atento a este tipo de situações e estão sensibilizados para ter alguma atenção e cuidado com os mesmos.” (P 1)

“...o pessoal não docente lida bem com os alunos com NEE, manifestam alguma sensibilidade. Eles levam os meninos para as salas e orientam-nos durante os intervalos.” (P 2)

“A maior parte apoia-os no que está ao seu alcance quando são solicitados pelo docente. No entanto, não possuem formação nem revelam iniciativa para irem mais além, não manifestam grandes expectativas relativamente ao sucesso de vida destas crianças.” (P 3)

“O pessoal não docente lida bem com eles, estes alunos são mais acarinhados e protegidos pelos auxiliares, eles sabem que estes necessitam de uma atenção especial. Os alunos com problemáticas graves como sentem este apoio e protecção por parte do pessoal não docente, têm tendência a estar mais junto deles durante os intervalos... mesmo quando têm algum problema recorrem a eles para que os ajudem. Quando ocorre algum incidente, os auxiliares preocupam-se em dar-nos conhecimento do sucedido.” (P 4)

“Regra geral existe receptividade por parte dos funcionários e até colaboram com os docentes na medida do possível. O que, por vezes, também acontece é não haver nas escolas funcionários com formação para poderem acompanhar estes alunos, que é o caso dos funcionários desta escola e também temos falta de funcionários, que é outro problema...” (P 5)

“O pessoal não docente apesar de não ter qualquer tipo de formação para lidar com estas crianças tenta fazê-lo da melhor maneira possível. Fazem-no como sabem e conseguem. Normalmente, manifestam boa vontade com este tipo de crianças, muitos acabam por

ter mais paciência com este tipo de alunos por saberem que eles têm problemas. Quando se verificam problemas com estas crianças costumam informar-nos.” (P 6)

“Penso que o pessoal não docente lida com os alunos com NEE da mesma forma que o pessoal docente. Os que estão mais sensibilizados para a problemática com mais respeito, mais tolerância, mais tranquilidade, mais ternura. (...) a colaboração de todos com os docentes é, de uma maneira geral, fácil.” (P 7)

“A maioria do pessoal não docente, apesar de não ter formação, disponibiliza-se a colaborar, nem sempre da forma mais correcta, mas pelo menos manifestam boa vontade, têm paciência para tratar com estes alunos e, no geral, estão atentos quando eles circulam pelo recinto escolar.” (P 8)

“Dentro dos seus conhecimentos que são poucos, dão um excelente contributo, pois geralmente não lhes é dada formação.” (P 9)

“Pelo que vejo, o pessoal não docente é sensível ao problema e esforça-se por lidar com estas crianças o melhor que pode e sabe.” (P 10)

“Tratam todos os alunos da mesma forma, que neste momento é a forma humanamente possível, dadas as condições de trabalho que nos proporcionam superiormente. Eles não lhes podem dar mais atenção, andam a “correr” de um lado para outro, também há falta de pessoal auxiliar.” (P 11)

“Creio que tentam fazer o melhor, mas, às vezes, devido à polivalência de tarefas e à falta de formação nesta área, o cargo nem sempre é desempenhado com profissionalismo, é mais na base da paciência, compreensão e carinho, mas também isso não acontece com todos os alunos, depende da problemática do aluno.” (P 12)

Sub-categoria - Formação do Pessoal não Docente para Trabalhar com os Alunos com NEE

Não possuem formação

“Acho que sim, que devem ter formação específica para conseguirem actuar em certas situações, como por exemplo, temos um miúdo com epilepsia, que tem ataques, nesta situação é importante o pessoal não docente saber como actuar, o que fazer para ajudar a criança. No entanto, quer nesta quer nas outras escolas onde estive, as auxiliares não possuem qualquer formação...” (P 1)

“Penso que todas as pessoas que trabalham com alunos com NEE deveriam ter formação específica, só assim podem actuar de forma mais correcta em certas situações que se verificam.” (P 2)

“Sim, o pessoal não docente faz parte do espaço educativo, pelo que é um recurso indispensável, nomeadamente para crianças com problemáticas motoras ou sensoriais.” (P 3)

“Sim, é importante, pois às vezes poderiam compreender melhor os comportamentos destes alunos e até mesmo intervir quando necessário. Contudo, nesta escola, nenhuma auxiliar tem formação em educação especial.” (P 4)

“Acho que é primordial que tal aconteça, pois só assim se poderá encontrar um caminho, caso contrário, o que se faz é “remendar” as situações, estamos apenas a contornar os problemas, nunca se resolve.” (P 5)

“Acho que seria uma mais-valia para estes alunos. Em nenhuma das escolas em que leccionei dei pelo pessoal não docente ter formação.” (P 6)

“Penso que não só é conveniente que o pessoal não docente deva ter formação específica para trabalhar com alunos com NEE, como deveria ser obrigatório que assim fosse. (...) o pessoal não docente deve ter conhecimento de mecanismos de adaptação que ajudem as crianças a sentirem-se elementos plenamente aceites pelos seus pares e no espaço em que estão inseridos...” (P 7)

“O pessoal não docente deveria ter formação específica para poder lidar capazmente com a problemática dos alunos com NEE. O seu trabalho seria desta forma mais benéfico para os alunos.” (P 8)

“Sim e com regularidade.” (P 9)

“Sim, não há dúvida que o pessoal não docente deve ter formação específica, tal como os professores. Mas pelo que conheço nenhum auxiliar possui formação.” (P 10)

“Acho que deve haver pessoal docente e não docente com formação especializada nas escolas em quantidade proporcional ao número de alunos incluídos.” (P 11)

“Sem dúvida (...) Seria importante, pois teriam mais sensibilidade para este assunto, estariam mais atentos e saberiam compreender melhor as atitudes destes alunos, que na sua maioria são rotulados de alunos com mau comportamento.” (P 12)